

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA**



**PROJETO DE INTERVENÇÃO NUM CENTRO DE FORMAÇÃO**

Paula Cristina Baptista Campos Minhava

**TRABALHO DE PROJETO**

**Mestrado em Ciências da Educação**

**Área de Especialização em Educação/Formação de Adultos**

**ANO 2013**

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



**PROJETO DE INTERVENÇÃO NUM CENTRO DE FORMAÇÃO**

Paula Cristina Baptista Campos Minhava

Trabalho de Projeto orientado  
pelo Prof. Doutor Belmiro Cabrito

Mestrado em Ciências da Educação

ANO 2013

## RESUMO

---

A diligência que se apresenta reporta-se ao processo de implementação, desde a origem, de um projeto de intervenção numa área de ação específica de uma entidade vocacionada para a formação – o Centro Novas Oportunidades, CNO, por ela promovido.

A atividade do Centro incide, numa primeira fase, no acolhimento, diagnóstico e encaminhamento dos candidatos e, numa segunda fase, que é o grosso da atividade, no desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, RVCC, adquiridas nos mais diversos contextos de vida.

Os processos RVCC são elementos essenciais de uma política nacional e comunitária de aprendizagem ao longo da vida. A nível nacional enquadram-se no Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, SRVCC, pelo que para lá das designações que os Centros conhecem desde 2001 (CRVCC, CNO ou CQEP), é no contexto dos processos RVCC que a sua ação se materializa, ainda que não exclusivamente.

O Centro conta, na sua ação, com uma equipa técnico-pedagógica com competências específicas definidas a montante, atuando desejavelmente em permanente interação.

Como organização que se orienta por princípios de qualidade a continuamente aperfeiçoar, incorpora na ação o desenvolvimento de processos de autoavaliação consistentes.

No Centro objeto de intervenção, seguiu-se, desde 2009, um modelo proposto por equipa da Universidade Católica Portuguesa, modelo que se configura uma adaptação, aos CNO, do modelo de autoavaliação CAf, *Common Assessment Framework*, criado como ferramenta para entidades públicas da União Europeia melhorarem o seu desempenho.

No decurso da autoavaliação emergiu uma situação de tensão entre os elementos da equipa, caracterizada por um défice de interação, pelo que o projeto começou por visar, atento o *Plano de Ações de Melhoria*, a elaboração de diagnóstico que delimitasse o problema, o que levou à circunscrição dos fatores concorrentes para a situação de insatisfação, ficando o problema confinado à situação existente e à de superação desejada.

Passou-se, então, à formulação do projeto, de modo a que através de um plano de atividades dele emergente se alcançassem as necessárias soluções.

Decisão da tutela, que extinguiu os Centros até data incerta, inviabilizou a concretização do plano. Mas a intervenção que se realizou com a cooperação dos colaboradores evidenciou o bem fundado deste tipo de intervenção nas organizações que hoje em dia são sujeitas a constantes mutações na sua atividade, a requerer contínua adaptação, assim encontrando a abordagem por projeto cabal justificação, pois todo o projeto, mesmo no ato de se realizar, continua a ser projeto.

**Palavras-chave:** Projeto; Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; autoavaliação; modelo CAf; interação pessoal.

## RÉSUMÉ

---

La démarche présentée ci-dessous se repère au procès d'implémentation, dès l'origine, d'un projet d'intervention en une aire d'action spécifique d'une entité guidée pour la formation – le *Centro Novas Oportunidades*, *CNO*, qu'elle promeut.

L'activité du *Centro* (Centre) intervient, en une première phase, sur l'accueil, le diagnostic et la guidance des candidats, et, en une seconde phase, qui est le gros de l'activité, sur le développement de processus de reconnaissance, validation et certification de compétences, RVCC, acquises dans les plus variés contextes de vie.

Les processus RVCC sont des éléments essentiels d'une politique nationale et communautaire d'apprentissage tout au long de la vie. Au niveau national s'encadrent dans le Système de Reconnaissance, Validation et Certification de Compétences, SRVCC, d'où qu'au delà des désignations que les Centres connaissent depuis 2001 (CRVCC, CNO ou CQEP), c'est dans le contexte des processus RVCC que son action se réalise, quoique pas exclusivement.

Dans son action le Centre compte avec une équipe technico-pédagogique ayant des compétences spécifiques définies en amont, qui opère, si tout va bien, en interaction permanente.

Comme organisation orientée par des principes de qualité à améliorer continuellement, incorpore dans l'action le développement de processus d'autoévaluation conséquents.

Au Centre objet d'intervention, s'est suivi, depuis 2009, un modèle proposé par équipe de l'Université Catholique Portugaise, modèle qui se configure comme une adaptation, aux *CNO*, du modèle d'autoévaluation *CAf*, *Cadre d'autoévaluation des fonctions publiques*, créé comme outil pour que des entités publiques de l'Union Européenne améliorent sa performance.

Au cours de l'évaluation s'est émergée une situation de tension parmi les éléments de l'équipe, caractérisée par un déficit d'interaction, d'où le projet commencer par envisager, vu le *Plan d'Amélioration*, l'élaboration de diagnostic qui délimitât le problème, ce qui a conduit à la circonscription des facteurs concurrents de la situation d'insatisfaction, restant le problème confiné à la situation existante et à celle du dépassement désiré.

S'est passé, alors, à la formulation du projet, de façon qu'à travers un plan d'activités émergent de lui s'atteignissent les solutions nécessaires.

Décision de la tutelle, qui a supprimé les Centres jusque date incertaine, a rendu impraticable la concrétisation du plan. Mais l'intervention réalisée avec la coopération des collaborateurs a mis en évidence le bien-fondé de ce type d'intervention dans les organisations qu'aujourd'hui sont soumises à des changements constants dans son activité, demandant adaptation continue, d'où l'abordage par projet trouver sa totale justification, car tout projet, quand il s'accomplit, reste toujours projet.

**Mots-clés:** Projet; Système de Reconnaissance, Validation et Certification de Compétences; autoévaluation; modèle CAf; interaction personnelle.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, Prof. Doutor Belmiro Cabrito, pela generosidade, paciência, ensinamentos e tempo dispensados, que tornaram possível a realização deste projeto.

À Mamã, ao Caló, ao Álvaro e ao Afonsinho, com um beijinho por toda a força e inspiração que me deram para este projeto.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
I Breve caracterização da instituição de intervenção .....	5
II ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO PROJETO .....	7
1. O SRVCC no contexto da Aprendizagem ao Longo da Vida .....	7
2. Necessidade de uma Autoavaliação .....	17
III METODOLOGIA .....	30
1. EMERGÊNCIA DO PROJETO .....	32
2. DIAGNÓSTICO .....	35
2.1. A situação atual e a desejada .....	35
2.2. As dificuldades e resistências .....	38
2.3. Do tratamento e análise do questionário reformulado .....	40
2.3.1. Quadros de respostas às questões que direta ou indiretamente estariam relacionadas com a situação problemática .....	40
2.3.1.1. Análise .....	43
2.3.2. Quadro de respostas a questões não diretamente relacionadas que poderiam ainda trazer alguma luz sobre o tema .....	45
2.3.2.1. Análise .....	46
2.3.3. Quadros de respostas a questões correlacionáveis .....	47
2.3.3.1. Análise .....	48
2.3.4. Síntese de resultados do questionário aos colaboradores .....	49
2.4. As condições de sucesso .....	50
2.5. Das entrevistas .....	52
2.5.1. Tratamento e análise das entrevistas .....	56
2.5.2. Resultados das entrevistas por tema .....	58
3. FORMULAÇÃO DO PROJETO .....	70
3.1. Os objetivos e os métodos .....	70
3.2. Determinação dos meios e recursos necessários .....	75
3.3. Delineamento da estratégia e planificação .....	77
3.3.1. O plano de atividades .....	78
3.3.2. Instrumentos .....	81
4. EXECUÇÃO .....	82
4.1. Ponto de Partida .....	82
IV CRONOGRAMA .....	83
CONCLUSÃO .....	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	89

## ANEXOS

Anexo 1. Portada da Grelha-Resumo do Plano de Ações de Melhoria em uso no Centro do IETC .....	94
Anexo 2. Portada do Relatório de Acompanhamento ao Plano de Ações de Melhoria (IETC-UCP) .....	95
Anexo 3. Esquema de construção do Quadro Resumo de Critérios .....	96
Anexo 4. Preparação do plano de ações de melhoria 2012-2013 -resumo das seleções dos colaboradores .....	97
Anexo 5. Questionário aos colaboradores reformulado, aplicado no contexto do diagnóstico .....	98
Anexo 6. Tratamento dos primeiros questionários aos colaboradores (Fase de Diagnóstico) .....	111
Anexo 7. Guião de entrevista (em itálico, extensão dirigida ao diretor) .....	127
Anexo 8. Quadro orientador da análise (relativamente ao guião de partida) .....	129
Anexo 9. Primeira condensação do material bruto (exemplo) .....	131
Anexo 10. Quadro-resumo panorâmico das representações .....	134



# **PROJETO DE INTERVENÇÃO NUM CENTRO DE FORMAÇÃO**

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho engloba, numa primeira instância, uma reflexão sobre, e uma explicitação do, percurso profissional que me levou à formação profissional de jovens e adultos ao longo de duas décadas de atividade, e, quase naturalmente por força da diversificação da oferta da entidade a que pertenço, à minha ação noutra dimensão da formação de adultos, a do reconhecimento, validação e certificação de competências, de que resultou, por força da dinâmica aí criada, como se verá, uma necessidade de intervenção instigadora do projeto em que o trabalho se inscreve.

Iniciei o meu percurso profissional enquanto estudava, começando muito jovem a ajudar num escritório de contabilidades familiar. Desenvolvi, primeiro, as tarefas mais simples, e fui progredindo de acordo com competências de ordem prática que ia adquirindo, ao mesmo tempo que adquiria conhecimentos na escola. Progredia, portanto, em simultâneo, no escritório e nos estudos, tendo percorrido os lugares do escritório da base até às chefias.

Com estes conhecimentos e saberes fazer no domínio de uma profissão, a de empregada de escritório, transferíveis para outras situações, fiz em 1992 a minha primeira incursão nos domínios da formação inicial profissional de jovens adultos no Sistema de Aprendizagem.

Comecei por ser formadora de Contabilidade e de Prática no IETC - Instituto de Educação Tecnológica de Cascais que se destina, como o nome indica, a ensinar o gesto profissional, de importância estratégica num curso de formação profissional inicial, porque de algum modo representa não só a oportunidade de os formandos aplicarem em sala de aula conceitos teóricos de base como de os preparar para a prática real em contexto de trabalho quando vão para a empresa. Os meus conhecimentos e experiência profissional constituíram, então, uma poderosa alavanca para a minha nova atividade, a de formadora.

Estes cursos permitiam que os jovens adultos, seu público alvo, fossem expostos gradualmente ao mundo do trabalho, por intermédio da metodologia de formação preconizada, a da alternância. A forma de alternância adotada pela minha instituição foi desde sempre uma alternância de tipo associativo, por alguns chamada alternância empírica, ou aproximada, e genericamente entendida como fundamentando-se numa prática pedagógica dedutiva, em que os saberes científicos e técnicos são dados em contexto de sala de aula (no

centro, IETC), sendo o formando enviado a seguir para a empresa, onde é suposto os saberes adquiridos poderem ser reinvestidos na prática profissional. Assenta na ideia de que a teoria e a prática se completam naturalmente, a primeira precedendo a segunda e tornando-a possível. Quando o formando manifestar dificuldades em situação de trabalho, o centro há de responder em geral através de uma intervenção que visará o reforço ou o alargamento dos conhecimentos teóricos e, eventualmente, dependendo do sistema, da sua simulação prática.

É um tipo de alternância que respeita a uma passagem do formando pela empresa que visa a empregabilidade<sup>1</sup>, o que se espera concretizar através da permanência do formando na empresa por períodos pré-determinados, a exigir uma organização global que contemple um vaivém previamente negociado entre o centro e a empresa, constituindo as passagens do formando pela empresa “um momento forte de aprendizagem das atitudes profissionais fundamentais tais como a pontualidade, a assiduidade, as regras de base do asseio e da higiene, e, por outro, materializam uma verdadeira situação de simulação e de teste à capacidade subjetiva do jovem em ser empregue” (Kaddouri, 1994, 89).

Para que haja efetiva associação centro-empresa é necessário não só uma organização em vaivém como uma verdadeira interação cooperativa entre o centro e a empresa que, no caso concreto do IETC se concretiza por uma multiplicidade de estratégias mobilizadoras de interação, nomeadamente através de uma coordenação estabelecida entre ambos os locais e dinamizada pelos atores (coordenadores, formadores, gestor da formação), através de trocas constantes de informação, de visitas ao local da formação prática e de presença e intervenção, quer dos tutores quer dos empresários, em reuniões no centro ou ocasionalmente em sessões de formação. “As vantagens da cooperação entre os dois espaços parecem ser essenciais para assegurar uma formação que procura conciliar a aquisição de competências inerentes ao exercício de uma profissão com o desenvolvimento pessoal e social do jovem” (Cabrito, 1994: 23), sendo nesta perspetiva que a formação é materializada.

Graças à boa performance da entidade nesta formação, numa época de amplos recursos, o IEFC chegaria, em 2000, a ter dez cursos em funcionamento, tendo eu sido formadora em todos os que eram da minha área profissional.

---

<sup>1</sup> Empregabilidade é um termo polissémico, não havendo uniformidade na sua aceção. A menos que alguma especificação de sentido venha a ser necessária, utilizaremos o termo no múltiplo sentido atribuído no Processo de Bolonha (2007-2010): “A empregabilidade é definida como a capacidade para obter emprego inicial, para manter o emprego, e para ser capaz de circular no mercado de trabalho”, sendo estas três dimensões da empregabilidade geralmente aceites. Pode ter-se uma visão exaustiva das aceções do termo empregabilidade em: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/employability.htm>.

Em 2003 foi implementada uma medida destinada à formação para licenciados desempregados, que para manterem o subsídio de desemprego deviam receber formação adequada com vista a uma reinserção no mercado de trabalho. Tratava-se de, por essa forma, aumentar a empregabilidade desses licenciados.

A entidade, o IETC, acabaria por ser solicitada a intervir noutros sistemas de formação, tanto de jovens como de adultos, sendo que vim a ser igualmente formadora em todos os que se enquadravam na minha experiência profissional.

Entretanto, há vários anos que sou responsável, em simultâneo, pela área financeira da instituição. Comecei por ajudar o responsável hierárquico, e, passado algum tempo, foi-me confiada integralmente essa tarefa. Elaboro, nesse contexto, candidaturas financeiras, pedidos de pagamentos intermédios e pedidos de saldos finais, controlando assim os custos com a execução dos respetivos programas.

Ao mesmo tempo foram-me sendo atribuídas responsabilidades na organização da formação, designadamente, entre outras, a do estabelecimento dos cronogramas a que cada ação/curso há de corresponder. Intervenho, ainda, no apoio às tarefas que envolvem o exercício do poder disciplinar e na seleção de formadores, com supervisão do gestor da formação, que tem a palavra final na sua contratação.

No quadro das tarefas da área financeira cabe-me a responsabilidade de elaboração das respetivas candidaturas do Centro de Novas Oportunidades, CNO, de que a entidade é promotora, outra dimensão de intervenção para a qual está acreditada desde 2001 pela ANEFA, tendo iniciado a atividade como CNO em 2006.

Perante o meu percurso na instituição acabei por ser designada coordenadora do CNO, cargo que desempenho desde 2011. As minhas funções são genericamente as de assegurar, sob orientação do diretor<sup>2</sup>, a dinamização da atividade do Centro e a sua gestão pedagógica, organizacional e financeira.

O projeto que me proponho realizar deriva, precisamente, da minha atividade como coordenadora do CNO, pois na procura de melhoria contínua do funcionamento e em resultado de um processo de autoavaliação que será oportunamente explicitado, faço parte de

---

<sup>2</sup> O IETC é juridicamente uma cooperativa, sendo o seu presidente o gestor da formação, designação esta que é a que a DGERT utiliza. No quadro da atividade do CNO o presidente é, por inerência, conforme legalmente estabelecido, o diretor do centro. Utilizaremos sempre o termo diretor, a menos que outras funções que venham a ser explicitadas o justifiquem.

uma equipa cuja missão atual é a elaboração e implementação de um *Plano de Ações de Melhoria*.

A atividade, que por razões circunstanciais ao nível político-institucional se pensava poder vir a ser interrompida a partir de janeiro de 2013 por decisão da nova tutela, a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, ANQEP, data que se tinha autodefinido como limite para preparação do enquadramento dos projetados novos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional, CQEP, continua atualmente a desenvolver-se em regime de autofinanciamento.

O IETC, mercê da disponibilização de um grupo de colaboradores para exercer *pro bono* as funções específicas que cabem a cada um com vista ao término dos processos em curso (cf. II, 1.), propôs-se manter a atividade nas precárias condições que a figura do autofinanciamento impõe, na convicção de que pelo trabalho desenvolvido e pela experiência angariada ao nível da formação profissional, o Centro continuará em funcionamento, ainda que com redefinição de funções.

Tal continuidade julga-se ser o prolongamento natural das competências angariadas ao longo do tempo, na medida em que os novos CQEP desenvolverão a sua ação nas duas vertentes, a da formação profissional de jovens e a da formação de adultos, aqui no reconhecimento, validação e certificação de competências como primeiro passo para o desenvolvimento de estratégias pessoais de aprendizagem ao longo da vida, a que não será alheia a figura da orientação e aconselhamento, uma dimensão de intervenção que vem sendo instantaneamente apresentada pela ANQEP para o redesenho dos futuros centros e para a qual a entidade também se tem vindo a apetrechar<sup>3</sup>.

Assim sendo, o trabalho no contexto da autoavaliação propriamente dita tem prosseguido quase normalmente, esperando-se, em simultâneo, que o projeto que me propus desenvolver se venha a concretizar na sua globalidade, a menos que as expectativas de continuidade do Centro venham a ser goradas.

---

<sup>3</sup> A vocação dos novos CQEP foi desde logo enunciada na newsletter nº 3 da ANQEP, em Maio de 2012, divulgada em email enviado aos Centros no início de Junho: “Estes Centros [CQEP], para além do reconhecimento de competências e encaminhamento de adultos para percursos formativos, terão também como valências a orientação e o encaminhamento de jovens para ofertas de dupla certificação e a ligação entre as entidades formadoras e o tecido empresarial”.

## **I. BREVE CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE INTERVENÇÃO**

O IETC, Instituto de Educação Tecnológica de Cascais, CRL, tem por objeto a formação profissional, que começou por materializar em cursos do Sistema de Aprendizagem (SA), de dupla certificação, sobretudo de nível 4 pelo atual Quadro Nacional de Qualificações.

Ao longo dos anos interveio noutros sistemas, designadamente em cursos FORDESQ para a Formação de Ativos Qualificados Desempregados (áreas das Ciências Informáticas e da Administração e Gestão) e em cursos EFA de Educação e Formação de Adultos, para desempregados, áreas da Construção Civil e das Telecomunicações, atribuídos pela então ANEFA, Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos.

Em cooperação com Centros de Formação Profissional do IEFP realizou cursos de Educação Formação (CEF) do Comércio, da Hotelaria e Restauração e das Telecomunicações; do SA (Ciências Informáticas); de Qualificação de Ativos Desempregados; e num curso de Formação Contínua de Formadores.

No SA interveio prioritariamente nas áreas da Informática, da Hotelaria, Restauração e Turismo, Administração e Gestão e Construção Civil.

Encontra-se o IETC ainda acreditado pela Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho, DGERT, nas áreas dos Seguros, da Qualidade e do Comércio, onde ultimamente tem ministrado cursos de Vitrinista. (O IETC tem estado desde sempre acreditado pelas entidades reguladoras da qualidade da atividade formativa, com sucessivas renovações da acreditação: INOFOR e IQF, primeiro, e DGERT atualmente, como referido).

As instalações comportam uma edificação de raiz para formação e infraestruturada para os desafios atuais, nomeadamente em termos de Tecnologias de Informação e Comunicação, TIC, e, potencialmente, laboratórios.

A bolsa de formadores, de composição variável ao longo do tempo, inclui em média cerca de 40 elementos, altamente qualificados, maioritariamente licenciados, havendo-os também com qualificações superiores, até ao grau de doutorado. Os formadores das áreas tecnológicas são habitualmente profissionais do terreno, alguns inclusivamente tutores na formação prática.

A instituição assume-se flexível e ligeira, com contínua adaptação às mutações exteriores, numa postura de organização aprendente. O seu posicionamento como promotora de Centro Novas Oportunidades, que dará lugar, como espera, à figura de Centro de Qualificação e

Ensino Profissional (CQEP) permitem, ainda, dados os processos de formação e autoformação desenvolvidos no seu interior e as relações de parceria com o exterior, posicioná-la como organização qualificante.

No contexto da atividade do CNO, e na sequência de prática constante da instituição em matéria de autoavaliação com vista a tomadas de decisão para melhoria da atividade, iniciou em 2009, a instâncias da Agência Nacional para a Qualificação, ANQ, um tipo específico de autoavaliação, segundo modelo proposto pela equipa de autoavaliação externa da Universidade Católica Portuguesa, UCP, modelo de autoavaliação que, na procura permanente de melhoria, vai agora no segundo ciclo.

Desenvolveu, no âmbito dos cursos profissionais, parcerias com empresas das diversas áreas profissionais, com a Câmara Municipal de Cascais e com uma junta de freguesia.

Foi certificada em 2001 pela ANEFA como entidade promotora de Centro RVCC de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, iniciando, em 2006, a atividade como Centro Novas Oportunidades (CNO), no quadro do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SRVCC), criado pela Portaria nº 1082/2001.

A experiência de cooperação com empresas e entidades municipais, conduziria, no contexto da atividade do CNO, à ampliação dessa experiência, envolvendo parcerias com novas entidades, designadamente escolas secundárias, associações empresariais ou sindicais, organizações confessionais, entidades formadoras, Gabinetes de Inserção Profissional ou Juntas de Freguesia, frequentemente com desenvolvimento de processos junto dos associados, utentes ou munícipes, em regime de itinerância.

Em 2011 firmou protocolo de colaboração com a Câmara Municipal de Cascais, com o objetivo de promover o reconhecimento, a validação e a certificação das competências dos colaboradores municipais e das empresas municipais, de que resultou o desenvolvimento de processos desde o final de 2011, começando as certificações, em número avultado, a ter lugar ao longo de 2012.

## **II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO PROJETO**

### **1. O SRVCC no contexto da Aprendizagem ao Longo da Vida**

Na segunda metade da década de 90, com a integração em pleno de Portugal na Comunidade Europeia, ocorrem iniciativas significativas a nível internacional, e no espaço europeu em particular, que conduzem a uma convergência acelerada do país na política institucional de educação de adultos, convergência que comporta em simultâneo uma alteração estratégica na sua conceção.

Começa a notar-se que a nova figura da aprendizagem ao longo da vida é frequentemente identificada com o que até aí se tomava como educação de adultos, identificação que ainda hoje perdura, com as duas expressões a serem utilizadas quase indiferentemente, ainda que a cada uma subjazam conceções não coincidentes e por vezes até antagónicas dos pontos de vista conceptual, político e estratégico. Não sendo do âmbito do projeto a análise aprofundada das distinções entre ambas, importa notar que a diferença semântica tem significado, relevando-se aqui que a nossa incursão terá como base o entendimento, nem sempre explícito, de que

“A aprendizagem é uma parte vital do processo educativo; mas não é sinónimo de ‘educação’. Contrariamente aos primitivos paradigmas há um perigo de que a aprendizagem ao longo da vida seja interpretada de forma demasiado estreita a implicar o mero domínio de porções específicas de conhecimento ou de habilidades. Este perigo é reforçado pelo ímpeto económico/tecnológico por detrás do conceito (...), assim como na atual tendência para basear julgamentos de consecução educativa nos aspetos que são consentâneos com tratamento quantitativo. As estratégias de aprendizagem ao longo da vida necessitarão de assegurar que os seus objetivos estão bem para além desta estreita e instrumental definição de aprendizagem” (Papadopoulos, 2000: 37).

O surgimento e progressiva afirmação do novo paradigma da aprendizagem ao longo da vida são permanentemente acompanhados, pelo que antecede, de uma permanente tensão entre uma visão mais virada para a economia e para o incremento do capital humano e/ou de controlo social, e uma conceção mais humanista, que também valoriza aspetos como a satisfação pessoal, os ganhos cognitivos, ou o capital social. Tal tensão revela-se mesmo entre os intérpretes, atores e decisores.

O Livro Branco da Comissão Europeia sobre Educação e Formação parece mais orientado pela vertente económica/tecnológica quando se interroga: “Como é que devem ser criadas as condições para a aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente no acesso continuado (*on-going*) à renovação das habilidades (*skills*) e da aquisição de novo conhecimento? (Comissão Europeia, 1995: 24).

Em 1996 a UNESCO publicava o chamado Relatório Delors (*Education: The Treasure Within*) que ainda só fala em educação permanente, e, em 1997, realizava a Confintea V, de que resultaria a chamada *Declaração de Hamburgo*. Não obstante uma declaração de preocupação com o reforço da herança cultural, o deslocamento para a vertente económica sobressaía, ao “ênfatar o poderoso papel da educação vocacional dos adultos no processo de aprendizagem ao longo da vida” [UNESCO, 1997, (e) 20] e ao “integrar na educação informal e não formal dos adultos uma perspectiva analítica e crítica em relação ao mundo económico e seu funcionamento” [idem, (f)]. A análise sequencial dos documentos saídos das Conferências da UNESCO revela que

“o aparente consenso entre os fundamentos e orientações da *educação permanente* e da *aprendizagem ao longo da vida* dissimulam diferentes perspectivas sobre o Homem e a educação. Entre a *educação permanente* e a *aprendizagem ao longo da vida* há evidentes rupturas, sobretudo a nível ideológico” (Cavaco, 2009: 92).

Mais recentemente, no campo mais estrito da aprendizagem ao longo da vida, a diferença de perspetivas não é menor:

“Contudo, as políticas de aprendizagem ao longo da vida só parcialmente são dirigidas para resultados quantificáveis tais como empregabilidade, desenvolvimento dos recursos humanos, acreditação tecnológica e competição global. Também se dirigem para resultados que não são de modo nenhum mensuráveis da mesma forma, tais como a inclusão social ou a cidadania ativa ou, até, a qualidade de vida. Há também vários *sites* de aprendizagem associados com aprendizagem ao longo da vida, tais como família, comunidade ou local de trabalho que claramente ultrapassam o alcance da política no sentido convencional” (Griffin, s/d: 9).

Do ponto de vista da decisão política relativa à arquitetura de um sistema de reconhecimento, a que o sistema português iria desaguar, também não deve estar apenas em jogo uma análise circunscrita ao capital humano em termos de custo-benefício:



“A decisão de promover ou de empreender um esquema de reconhecimento das aprendizagens não formais e informais não deve depender unicamente de uma análise em termos de custos e de benefícios. Os benefícios da formalização (certificação) não podem medir-se todos em termos monetários – existem numerosos benefícios potenciais não monetários. Os custos não são todos forçosamente financeiros (custos de oportunidade, barreiras psicológicas para aderir)” (Werquin, 2010: 96).

Noutro campo, mas em consonância, Field conclui que “há um crescente e persuasivo corpo de evidência dos benefícios não-económicos da aprendizagem” (Field, 2008: 146).

Em Portugal dá-se em 1997 um primeiro passo de convergência com o que se passa internacionalmente, no sentido de uma superação da estagnação a que a educação de adultos estivera votada, passo que se insere na cooperação entre os ministérios da Educação e do Trabalho, com a nascente conceção de novos Cursos de Educação e Formação de Adultos, Cursos EFA, ao mesmo tempo que eram pensados dispositivos que possibilitassem aos adultos o acesso a modos e processos uniformizados e integrados de oferta.

Nessa altura as escolhas em marcha contavam com a predominância da corrente mais humanista, embora a resposta à economia igualmente estivesse contemplada<sup>4</sup>.

Nascia assim, em 1998, o Programa *Saber Mais*, a que se segue em 1999 a criação da ANEFA, Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, cujas atribuições, dentro do quadro mais geral da intervenção planeada, visavam “dar visibilidade e substância a estratégias de valorização pessoal, profissional, cívica e cultural, na ótica da empregabilidade, da criatividade, da adaptabilidade e da cidadania ativa” (Dec-Lei 387/99, preâmbulo), enunciado de que transparece uma conceção polissémica da educação e formação de adultos, com várias linhas de confluência.

Da intervenção da ANEFA resultou o lançamento, em 2000, em regime experimental, de seis Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), designação que na conceção de um dos seus mentores mostra uma intenção: “Há um certo rigor implícito, no facto de haver uma expressão com este peso, vê-se que não se procura o facilitismo, nem no próprio nome, portanto, o processo não deveria conduzir a facilitismos de modo algum” (Melo, 2006: 69), intenção relevante, pois antecipava críticas potenciais que poderiam aparecer (e que realmente surgiram).

---

<sup>4</sup> “Foram feitas então propostas que facilitassem a cada adulto interessado adquirir e ver promovidas competências, saberes e conhecimentos capazes de conduzir a uma validação e uma certificação duplas, tanto a nível de qualificação profissional, como de níveis e graus correspondente ao ensino escolar” (Melo, 2006: 68). E: “Para garantir sustentabilidade [à formação técnica] é precisa toda uma formação geral, global” (Melo, 2008: 112).

Da experiência resultaria a instituição, em 2001, do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SRVCC, Portaria nº 1082/2001, de 5 de Setembro), que comportou a criação de uma rede de 26 Centros RVCC nesse ano.

O sistema enquadrava-se no “Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, saído do Conselho Europeu de Lisboa, realizado em Março de 2000” (portaria nº 1082/2001, preâmbulo) e visava explicitamente dar “a oportunidade a todos os cidadãos, e em particular aos adultos menos escolarizados e aos ativos empregados e desempregados, de verem reconhecidos, validados e certificados os conhecimentos e as competências que foram adquirindo por via não formal ou informal, em diferentes contextos de vida e de trabalho, e, ainda, em inúmeras ações de formação realizadas nos mais diversos domínios e com as mais diversas durações” (idem). Do enunciado sobressai uma convergência temporal com as orientações que na Comunidade Europeia se vão implementando para uma estratégia abrangente de aprendizagem ao longo da vida.

A análise documental mostra que um sistema RVCC de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida nos mais variados contextos<sup>5</sup> é parte integrante de uma estratégia comunitária nesta matéria, estratégia que se deve materializar nos sistemas nacionais (cf. Comissão Europeia, 2002).

Admitiu-se desde logo que o processo de RVCC implicava a construção a montante de critérios, padrões e referenciais que implicassem uma ação consistente e socialmente útil, tanto para os adultos a envolver como para a sociedade em geral, assim como a definição de um conjunto de indicadores que possibilitassem uma projeção da qualidade pretendida e uma avaliação fiável dos resultados (idem).

É nesse quadro que são montados os referenciais de competências-chave. De início era o nível básico de certificação que estava em mente e a construção de um esquema coerente que permitisse identificar as competências que as pessoas vão adquirindo nos mais diversos contextos, o profissional em particular.

---

<sup>5</sup> Consoante os sistemas nacionais as designações podem variar, mas o objetivo comum é o do reconhecimento e acreditação das aprendizagens formais, não formais e informais. Werquin, por exemplo, recensou designações ou expressões em inglês como RPL (Austrália), PLAR (Canadá), APL ou APEL (UK), (a Irlanda usa todos estes); RAS (Recognition of Acquired Skills); Recognition of previous knowledge; Recognition of Learning Outcomes. Noutras línguas: RVCC (Portugal), EVC (Bélgica Flandres, Holanda), VAE (França) (Werquin, 2007, 9).

As competências deviam ser as que melhor contribuíssem para os desideratos enunciados do exercício da cidadania ativa e de resposta às necessidades da economia, de forma a motivar o início de uma estratégia de ALV. Foi assim que se construiu o *Referencial de Competências-Chave* da ANEFA (Simone, 2001), organizado segundo três níveis, cada um dos quais abrangendo as áreas de competências-chave Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, Tecnologias de Informação e Comunicação, e, abrangendo-as transversalmente, a de Cidadania e Empregabilidade.

A circunstância de estar em sintonia com a estratégia comunitária autoriza-nos a interpretar o crescimento que o SRVCC foi tendo, independentemente das mutações políticas que se sucederam ao longo da década: os Centros passam sucessivamente de 6 para 26, 42, 56, 73 e 98 até 2005 sob a tutela da ANEFA, primeiro, e da Direcção-Geral de Formação Vocacional, DGFV, depois, cujo aparecimento coincide com uma interrupção da responsabilização dos dois ministérios, sendo a DGFV um serviço central do ME que assegurava “a prossecução das atribuições da ANEFA, (...) entidade que é extinta” (Dec.-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro).

O XVII Governo Constitucional cria a ANQ, Agência Nacional para a Qualificação, sob a tutela do ME e do MTSS, sendo afirmada a missão de assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, SRVCC (Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho), bem como a coordenação dos centros, agora designados Centros Novas Oportunidades, designação resultante do correspondente programa, o Programa Novas Oportunidades (ou Iniciativa Novas Oportunidades).

Era enunciado o objetivo da diminuição urgente dos elevados níveis de subcertificação da população portuguesa<sup>6</sup>: “Esta Iniciativa propõe metas ambiciosas no domínio da certificação escolar e profissional da população e exige a mobilização alargada dos instrumentos, políticas e sistemas de qualificação” (idem, preâmbulo).

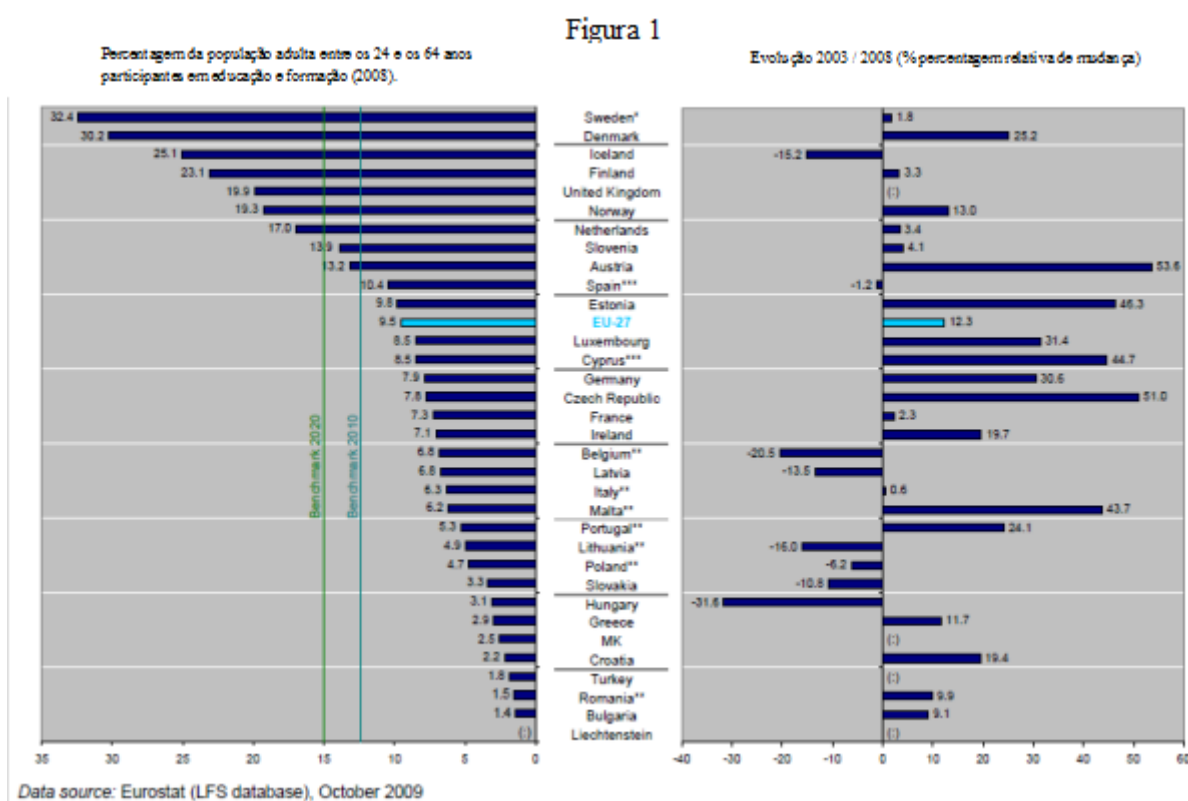
O surgimento da ANQ, focada na larga escala, condiz com o reforço da tendência que sobrevaloriza a problemática da subcertificação que está subjacente e a que a partir de 2006 é dado o maior relevo em termos quantitativos, bem expressos no aforismo de que “os

---

<sup>6</sup> A situação de subcertificação é entendida como aquela em que “as pessoas detêm as competências, adquiridas em contextos não-formais e informais, mas não possuem diplomas que as atestam, o que pode constituir um fator impeditivo da mobilidade formativa e profissional” (Pires, A. L. O. , 2005: 504); a noção de competência introduzida representa, por seu turno, para suportar a função atestativa, uma alteração no estatuto socialmente conferido aos ativos consonante com as mutações verificadas no mercado de trabalho, em particular com a figura da flexibilidade.

problemas de grande dimensão requerem respostas em grande escala” (Castro, 2009, prefácio).

Nesta evolução Portugal parte, sem dúvida, de uma posição altamente deficitária, pois em 2000 64,2% da população ativa não possui o 9º ano de escolaridade e em 2008 situa-se ainda longe da média comunitária em termos de participação em ações de ALV, apesar do caráter intensivo do Programa Novas Oportunidades (de que o SRVCC é a principal componente), representando apenas 5,3% contra a média de 9,5% na UE. No entanto, em termos de evolução, Portugal é o sétimo país a crescer na Europa, em 33 recenseados, entre 2003 e 2008 (cf. figura 1. extraída de Comunidade Europeia, 2009: 26).



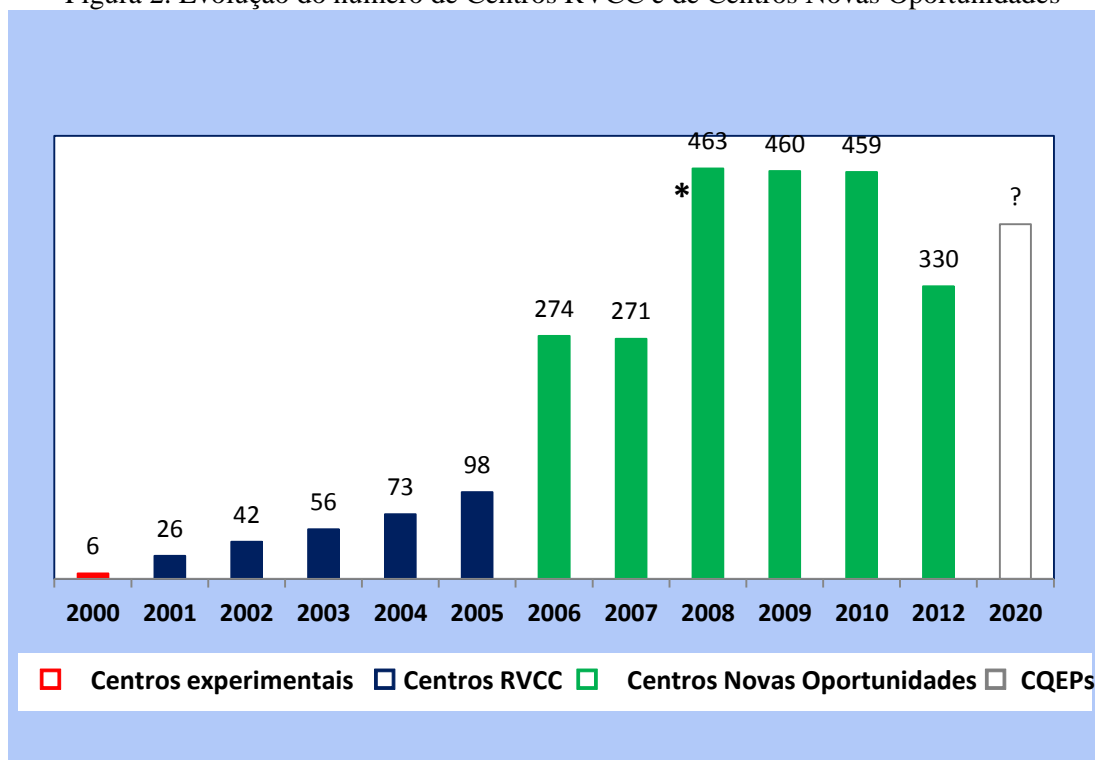
A evolução vai sempre em crescendo, acompanhada de um forte incremento do número de centros, especialmente a partir de 2008, podendo dizer-se que a despeito de certas críticas que relevam da credibilização social o sistema português seria reconhecido em relatório europeu (Comissão Europeia, DG Educação e Cultura e CEDEFOP, 2011: 6), entre os 5 países com

mais elevado grau de desenvolvimento, a par com a Holanda, a França a Noruega e a Finlândia<sup>7</sup>.

A emergência do Programa Novas Oportunidades como uma marca levaria Carlsen a afirmar que “o exemplo da Iniciativa Novas Oportunidades podia ser seguido por outros países, tendo em consideração que os sistemas de educação e formação nos diferentes países estão enraizados em tradições muito diferentes e que não há solução global” (Carlsen, A, in Carneiro, 2011: 11).

A afirmação da nova agência tutelar relativa a ALV permite admitir, atendendo em simultâneo ao seu compromisso com a política comunitária nessa matéria, que o SRVCC se manterá, embora através de uma rede muito mais limitada de Centros, no que representa uma continuidade de políticas que o esquema da figura 2 sugere:

Figura 2. Evolução do número de Centros RVCC e de Centros Novas Oportunidades



Fonte: Maria do Carmo Gomes – ANQ, Março de 2011

\*Portaria n.º 370/2008 para criação de novos Centros – alargamento da rede

A última barra refere-se a 2020 por ser esse o ano para o qual está estimado o *benchmark* da UE em termos de aprendizagem ao longo da vida (cf. gráfico da figura 1).

<sup>7</sup> A categoria “elevado grau de desenvolvimento” refere-se aos países em que se deu “um deslocamento da introdução de políticas de validação para a implementação de práticas de validação” (idem), tendo sido o sistema SNRVCC reconhecido logo em 2002, aquando da definição dos indicadores de qualidade de um sistema coerente de aprendizagem ao longo da vida. como um dos exemplos ilustrativos das iniciativas nacionais que apontavam para a maneira de se conseguir “uma abordagem Europeia mais harmonizada” (Comissão Europeia, 2002: 66).

Diríamos que independentemente da “marca” que ao nível político-institucional se queira imprimir, a que vão estando associadas designações correspondentes para os centros (Centros RVCC, CNO, CQEP), estes na realidade vêm sendo sempre, funcionalmente, *centros de reconhecimento, validação e certificação de competências* inseridos no respetivo Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, SRVCC, que perdura no contexto mais alargado da política nacional de aprendizagem ao longo da vida, sendo reafirmada para a novel ANQEP a missão de “coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências” (sublinhado nosso) (ANQEP, site oficial, disponível em <<http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>>, acesso: 27.12.2012)

No momento em que se arranca para a diligência de pôr em marcha um dado projeto de intervenção numa unidade social complexa, o Centro promovido pelo IETC e suas adjacências, um sistema de ação concreto no dizer de Crozier e Friedberg (1992: 241-242), a incerteza quanto ao futuro é grande e as condições inicialmente pressupostas sofreram uma significativa variação, derivada em primeiro lugar do atraso da tutela na definição e implementação das orientações por que devem reger-se os futuros Centros<sup>8</sup> e, por outro, porque por opção da entidade, atenta a disponibilidade de um certo número de colaboradores em assegurarem *pro bono* a continuidade dos processos em curso<sup>9</sup>, o centro se encontrar a funcionar, até final de março de 2013, em regime de autofinanciamento, pois essa era uma das condições impostas para continuidade de ação<sup>10</sup>.

As expressões empregues derivam do seu enquadramento numa perspetiva sistémica subjacente, que aliás se apresenta como uma característica da metodologia de projeto (Guerra, 2010: 122). Daí irmos buscar aquela noção de Crozier, que se julga particularmente adequada ao complexo de interações onde a intervenção se faz, sendo nesse sentido que se utilizou como concretização do sistema em mente a expressão “Centro promovido pelo IETC e suas adjacências”, já que sendo aberto ele se insere efetivamente numa teia de interdependências.

---

<sup>8</sup> “Durante o prolongamento do período de funcionamento dos atuais projetos [até 31 de dezembro de 2012] serão concluídas as preparações para a criação dos Centros de Qualificação e Ensino Profissional” (in mail de 13 de agosto de 2012 enviado pela Agência aos centros), o que não viria a verificar-se.

<sup>9</sup> “A atividade dos Centros Novas Oportunidades deve focar-se na conclusão dos processos de RVCC em curso” (in mail de 27 de dezembro de 2012 enviado pela Agência aos centros ainda em funcionamento, caso do IETC).

<sup>10</sup> “As entidades promotoras de Centros Novas Oportunidades, que disponham de condições de autofinanciamento, poderão dar continuidade à sua atividade, até 31 de março de 2013” (idem).

A formulação implica, por um lado, tratar-se de um constructo social indispensável à prossecução de um conjunto de atividades específicas – desenvolvimento de processos RVCC num quadro de ALV – e, por outro, que tais atividades se desenrolam num certo contexto de relações sociais que concorrem para a sua configuração. Isto é, tem subjacente “o postulado da necessária existência de um *jogo* que permite coordenar as estratégias opostas de parceiros em relação” (Crozier e Friedberg, 1992: 244) no seu interior, estratégias geradoras de “conflitos, negociações, alianças e jogos” (idem) cuja existência é possível demonstrar – foi aliás da sua existência que emergiu, afinal, a necessidade de intervenção que o projeto exprime.

Que jogos e que relações?

Dos jogos de poder que estruturam o complexo das relações sociais que no seu conjunto configuram o sistema ressalta, desde logo, a montante, uma determinada relação de poder: o poder impositivo da tutela (atualmente, pela indefinição persistente, geradora de entropia). As outras inter-relações são as que se estabelecem quer entre os atores direta ou indiretamente implicados nos processos<sup>11</sup> quer com as diversas entidades, elas próprias “atores”, com as quais se estabelecem parcerias e que pelo seu posicionamento se constituem como componentes do sistema, dado constituírem efetivamente partes onde a ação, mais ou menos diretamente, consoante os casos, se exerce.

Um tal sistema, pelo modo como se circunscreveu, implica necessariamente a consideração de uma dimensão estratégica que se tentará evidenciar, desde cedo, ao longo das etapas do projeto.

A inflexão acentuada das condições de trabalho pode considerar-se decorrente de a ação se inscrever num ambiente aberto, gerador de indeterminações, a que importa dar resposta e se devem admitir a montante da intervenção. Ou seja, todo o projeto desenhado assume à partida uma flexibilidade e uma possibilidade de inflexões, quer sejam determinadas pela dinâmica interna quer por aquelas indeterminações. Se é certo que terá subjacente uma preocupação de antecipação, não é menos certo que ocorrências como as descritas, geradoras de perturbação na equilibração do sistema, são subentendidas no domínio dos possíveis a que se irá responder

---

<sup>11</sup> Dada a situação atual, diríamos que dentre os atores aos quais o projeto de intervenção se pensara dirigir, alguns passaram a ser atores “virtuais” na medida em que o caráter temporal da ação e a incerteza dominante fizeram com se apresentassem como atores que estão simultaneamente dentro e fora do sistema: dentro enquanto participaram na atividade e até responderam aos questionários que marcam o início do processo de intervenção, contribuindo as suas respostas para a concretização; fora porque após dezembro de 2013 deixaram de ser colaboradores efetivos – mas que podem ser reintegrados.

ao longo do processo, desde que não impossibilitem de todo a concretização das diligências previstas.

A situação atual, que comporta uma alteração substancial originada pela instância detentora de um determinado poder impositivo sobre o sistema de ação concreto obriga, assim, a uma negociação, quer com os atores diretamente envolvidos – os colaboradores – quer com a instância exterior de que depende.

A tomada de decisão conducente à continuidade da ação nas condições reportadas configura de facto uma quase-negociação: as alternativas “negociais” foram definidas pela instância de dependência, mas o facto de serem alternativas inclui uma possibilidade de escolha que torna viável a ação, e, com ela, todas as ações daí decorrentes, a intervenção projetada incluída.

Quanto à figura da negociação com os atores envolvidos, que é manifestamente uma característica inerente a todo o projeto de ação, enquadrá-la-emos a seu tempo na explicitação dos pressupostos envolvidos na metodologia de projeto, desde logo na fase de diagnóstico (Guerra, 2010, 130).



## 2. Necessidade de uma Autoavaliação

O que aqui se aborda, sucinta e esquematicamente, são a necessidade e os fundamentos em que se ancora um ciclo completo de autoavaliação, e que serão desenvolvidos ao longo do projeto para enquadrar a autoavaliação concreta levada a cabo no Centro Novas Oportunidades a intervir.

O Centro realizava, desde a sua entrada em funcionamento, em 2006, um processo de autoavaliação permanente para monitorização de resultados. Em 2009, na sequência de orientação da tutela suspendeu o modelo de autoavaliação por níveis que vinha desenvolvendo (Kirkpatrick, 2007) e integrou, como se referiu, um processo de autoavaliação proposto pela equipa de avaliação externa da Universidade Católica Portuguesa, UCP, proposta que se baseava na adaptação aos Centros Novas Oportunidades do modelo de autoavaliação da CAF, *Common Assessment Framework*, que viria a ser conhecido por *Modelo CAF-CNOs* (figura 3). O processo de autoavaliação incluía uma avaliação intermédia por *clusters*.

O modelo, como o original da CAF, distribui-se por nove critérios, um conjunto fixo de subcritérios em cada critério, e, em cada subcritério, um certo número de pontos chave para que se hão de procurar evidências no processo de autoavaliação.

Uma breve compulsação dos critérios (figura 4) – *Liderança, Planeamento e Estratégia, Pessoas, Parcerias e Recursos, Processos, Resultados Orientados para os Clientes, Resultados relativos às Pessoas, Impacto na Sociedade, Resultados do Desempenho Chave* – permite a conclusão de que está desenhado, tanto para as entidades públicas em geral, para as quais foi pensado, como para os CNO em particular, com um enfoque nas partes interessadas (os candidatos principalmente) e na satisfação das suas necessidades.

Para que se atinja boa performance pressupõe-se que haja uma liderança eficaz e que os colaboradores estejam envolvidos com elevado grau de empenhamento, a partir do que, perante os processos sinergeticamente implementados, se atingirão os resultados que se pretende alcançar e que são por isso monitorizados ao longo do processo de autoavaliação.

Embora a estrutura CAF pressuponha procedimentos cíclicos para melhoria contínua, cada ciclo representa um sistema de fluxos, em que a partir de um conjunto de meios se obtêm determinados resultados mediante um dado sistema de processamento (processos).

Figura 3. Capa de apresentação do *Modelo CAf CNOs* pela equipa da UCP

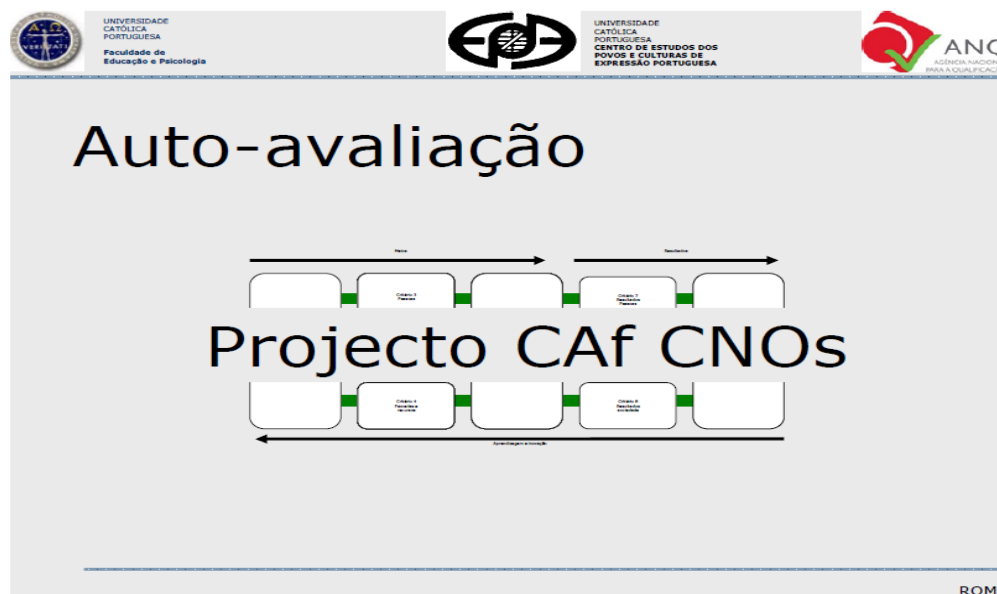
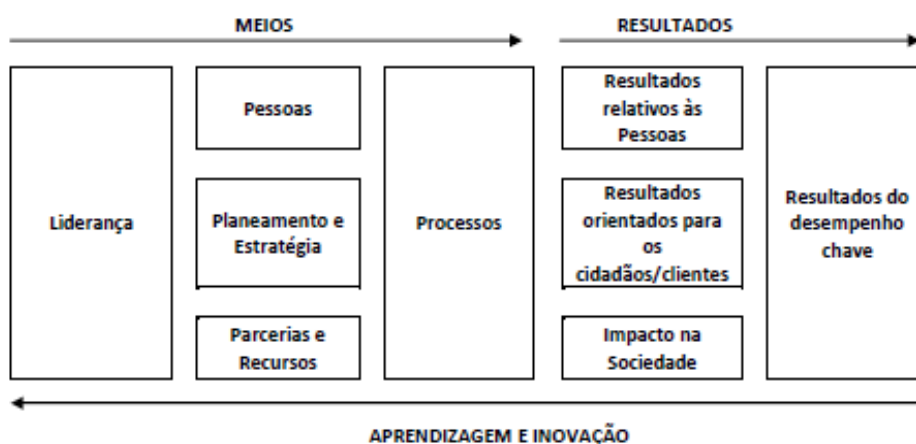


Figura 4. Estrutura da CAf



Fonte: DGAEP, 2012, 8.

Do modelo inicial proposto pela UCP constava uma proposta de formulação dos diversos pontos chave, mas admitia um certo grau de liberdade ao incluir nessa formulação uma “sugestão CNO”, podendo cada Centro inscrever a(s) sua(s) própria(s) sugestão(s) em substituição dos pontos chave avançados.

Sendo compulsório, no modelo CAf, seguir o conjunto dos critérios e subcritérios, o que determina para cada entidade, o IETC em particular, a sua própria standardização, é o conjunto dos pontos-chave incluídos em cada subcritério.

Procedeu-se, por isso, na procura de uma identidade própria no processo de autoavaliação, a reformulações de alguns pontos-chave por forma a chegar a um modelo do Centro, que se designou *modelo CAF-UCP-IETC*.

O primeiro ciclo de processo de autoavaliação decorreu, como se referiu acima, durante 2009. No termo da primeira fase do ciclo procedeu-se à redação do Relatório de Autoavaliação, RAA, de que constavam, perante as evidências recolhidas no processo, os pontos fortes, as áreas de melhoria a ter em atenção e as ações de melhoria que a equipa designada entendia que eram de implementar em cada área.

Numa segunda fase do ciclo de autoavaliação, para que se opere uma melhoria do desempenho da organização, há que designar uma equipa para, a partir dos resultados constantes do Relatório, elaborar um *Plano de Ações de Melhoria*, PAM, plano que resulta da seleção das ações de melhoria que em cada subcritério a nova equipa designada considere prioritárias.

O PAM, obedecendo a um processo construtivo, foi implementado seguindo uma monitorização que se vai efetuando através do registo numa *Grelha-Resumo do Plano de Ações de Melhoria*<sup>12</sup> das diversas dimensões implicadas, que abarca nomeadamente as entradas critério, área de melhoria, ação de melhoria selecionada, cronograma e responsável (cf. anexo 1).

Findo o desenvolvimento do Plano, é elaborado um *Relatório de Acompanhamento do Plano de Ações de Melhoria*, de que constam as entradas *nº de ordem*, *critério da ação de melhoria*, *ação de melhoria* (desdobrada em ação selecionada e ação planeada), *ponto de situação*, *avaliação* e *relevância* (cf. anexo 2).

Tratando-se, no contexto da CAF, de processo cíclico de melhoria contínua, findo um ciclo de autoavaliação, devem seguir-se-lhe outros, de forma regular.

Segundo se pensava, o segundo ciclo iniciar-se-ia em 2011, por alturas de Abril-Maio. Contudo, a incerteza gerada pelas alterações ao nível político-institucional acabou por conduzir, constatado o afastamento da UCP do processo, a iniciar-se autonomamente, durante o mês de Julho de 2011, esse segundo ciclo de autoavaliação segundo o *modelo CAF-CNOs*, mas com algumas adaptações julgadas pertinentes em função da análise aos fundamentos

---

<sup>12</sup> UCP, 2009 - *Autoavaliação de Centros Novas Oportunidades - Adequação do SIGO às necessidades de avaliação*, Lisboa, ANQ: 121)

teóricos da CAf, em particular da *CAf and Education*<sup>13</sup> (EIPA, 2010), no sentido em que por um lado preservava a estrutura inicial e, por outro, tomava em consideração algumas linhas orientadoras da origem.

Realizou-se, assim, com começo algo tardio, o segundo ciclo de autoavaliação, que terminaria em março de 2012 com a redação e apresentação do respetivo Relatório de Autoavaliação. A autoavaliação prosseguiu com uma dupla intenção: era não só a de contemplar uma necessidade de evidenciar exteriormente a implementação do processo e respetivos resultados, como proporcionar à organização um traçar das linhas mestras por que havia de orientar-se a ação no futuro imediato, com vista à melhoria da performance.

A sugestão inicial da tutela para que todos os Centros utilizassem o mesmo modelo de autoavaliação, pareceu justificável por dois motivos principais: por um lado porque permitia uma certa homogeneidade de atuação em toda a rede no que à autoavaliação respeita; por outro porque permitia à tutela uma certa comparabilidade entre Centros e, a estes, a possibilidade de *benchmarking*, especialmente em contexto cluster. Não obstante, tal também podia acarretar alguma perda de autonomia, de inovação e de criatividade quanto ao desenvolvimento de modelo próprio, o qual apenas não devia perder de vista o que se pretendia (auto)avaliar, ou seja, os indicadores da qualidade forjados a montante.

Continuava a reconhecer-se, quanto à autoavaliação propriamente dita, que o modelo proposto tem forte incidência numa avaliação de eficácia (comparação de objetivos/metasp com resultados alcançados), mas só parcialmente contempla uma avaliação de eficiência, isto é, de comparação entre resultados obtidos e recursos disponíveis (humanos, financeiros, etc.), já que os recursos são considerados nos critérios de meios mas não entram em linha de conta para a análise dos resultados.

No que respeita à atividade específica que os Centros vinham desenvolvendo também pode ser questionável que outros tipos de autoavaliação fossem ignorados, como, nomeadamente, uma avaliação por níveis, relevando-se neste particular a inexistência de mecanismos de avaliação da aprendizagem, especialmente na sua componente *mudança de atitudes*<sup>14</sup>, quando

---

<sup>13</sup> A CAf Education foi aprovada em Junho de 2010 para as organizações de educação e formação. A edição portuguesa, da responsabilidade da DGAEP, só apareceria em Janeiro de 2012.

<sup>14</sup> Segundo Kirkpatrick, uma aprendizagem pode ser definida como a amplitude com que os participantes num programa de formação mudam atitudes, melhoram o conhecimento e/ou aumentam as competências/habilidades (skills) em resultado da frequência do programa, pelo que a avaliação da aprendizagem significa determinar a consecução numa dessas dimensões ou numa qualquer sua combinatória (Kirkpatrick, 1998; Kirkpatrick, D.L. e Kirkpatrick, J.D., 2007).

a indução desta nos candidatos é trave mestra no desenvolvimento dos processos de RVCC<sup>15</sup> e não deixará de sê-lo no futuro, independentemente das alterações de perfil que venham a ser determinadas, pelo menos se tivermos em linha de conta as suspeições a que o sistema foi sujeito quanto ao “valor dos diplomas”.

Entende-se que a avaliação das aprendizagens, especialmente na vertente da mudança de atitudes, é aquilo que adquire particular importância quando os Centros vão evoluir, ainda que aparentemente de forma mitigada, para dispositivos para a aprendizagem ao longo da vida, ALV<sup>16</sup>, a desafiá-los para um esforço acrescido no sentido de conseguirem que os candidatos entrados em processo ou orientados para outras vias interiorizem, como nova atitude, a do seu interesse e empenhamento na prossecução de estratégias individuais de ALV que melhor os apetrechem para o futuro aberto e incerto que poderão vir a enfrentar.

O Centro tinha, mesmo, em desenvolvimento, um modelo orientado para essa evolução, em que avultavam, para além das funções relativas aos processos de RVCC propriamente ditos, as de orientação e aconselhamento (*counselling and guidance*) e a construção paralela de instrumentos a montante do Plano de Desenvolvimento Pessoal, PDP, a apresentar pelos candidatos, que eram durante o processo acompanhados nessa construção pelos respetivos elementos da equipa pedagógica.

Tais instrumentos, que se constituíram evolutivamente como adaptações ao CNO do IETC de algumas propostas nesse sentido contidas num roteiro elaborado no âmbito de uma parceria entre o Instituto de Orientação Profissional, IOP, e a ANQ (Pinto et al., 2008), foram agrupando sucessivamente o *PDP – forma final* (que começou por ter a colaboração de um avaliador externo particularmente situado no sistema, ele próprio coautor de roteiro incidindo na realização de júris), *O Meu Projeto Vocacional* e *Monitorização do Projeto Vocacional*.

---

<sup>15</sup> Uma inventariação da importância conferida às atitudes, quer no Referencial de Competências Chave do nível secundário (Gomes, 2006a), quer do correspondente Guia de Operacionalização (Gomes, 2006b), mostra que estas figuram, mesmo, como critérios de evidência em vários núcleos geradores das diferentes áreas de competências chave. Por exemplo, “Adotar atitudes de abertura e cooperação em contextos profissionais” (Gomes, 2006<sup>a</sup>: 44) ou “Interagir, com recurso a diferentes materiais e suportes, incluindo os dos media, com vista a mudanças de atitude face ao envelhecimento e aos idosos nos comportamentos individuais e colectivos” (Gomes, 2006b: 135), sendo adotada a noção de competência da Comissão Europeia como “combinatória de conhecimentos, capacidades, aptidões e atitudes apropriadas a situações específicas, requerendo também ‘a disposição para’ e ‘o saber como’ aprender” (idem, 12). A conjugação da mudança de atitude como componente da aprendizagem com a importância que os textos orientadores conferem a essa dimensão da competência permitia concluir estar em jogo a abordagem comportamental (pelo saber-ser), abordagem que “valoriza os aspetos individuais (**atitudes**) que distinguem as pessoas entre si. (...) O comportamento integra saberes e saberes-fazer, mas a dimensão pessoal é o que dá o valor acrescentado à competência” (Pires, 2005: 384), o que em si representava fundamento para o processo de avaliação inicialmente posto em marcha.

<sup>16</sup> “Partindo do pressuposto de que a educação e a formação obedecem a um novo paradigma - o da aprendizagem ao longo da vida - as políticas atuais de qualificação de adultos são pensadas numa continuidade das linhas orientadoras já definidas para a educação de jovens” (ANQEP, newsletter nº 8, Outubro de 2012).

Releva-se aqui o processo de construção acompanhada do PDP na medida em que consistiu, ele próprio, primeiro num aprofundamento, melhoria e complexificação dos modelos aplicados como, a seguir, um ensejo de implicação crescente dos elementos da equipa de cada candidato: de início apenas intervinham as profissionais de RVC e já numa fase final do processo, depois passaram a intervir numa fase mais recuada; seguidamente passaram a intervir também os formadores e com base em outros modelos igualmente adaptados e aplicados pela TDE que os canalizava para a equipa por permitirem uma primeira aproximação ao perfil dos candidatos.

A aplicação da totalidade dos instrumentos só viria a acontecer já com o segundo ciclo de autoavaliação a decorrer, segundo ciclo que começou pela fase de autoavaliação propriamente dita segundo os moldes do primeiro, ainda que autonomamente<sup>17</sup>, dele tendo resultado igualmente a elaboração do respetivo Relatório de Autoavaliação, a que se seguiu, ainda que as incertezas quanto ao futuro dos Centros se avolumassem, o processo de construção e implementação de novo Plano de Ações de Melhoria, PAM. Entrava-se, assim, numa fase exploratória de múltiplas entradas, uma das quais conducente à deteção de situação problemática a enfrentar e a tentar resolver através da figura de projeto.

O modo de constituição das equipas, que é determinado em primeira instância por diretivas da tutela, bem como o regime de financiamento associado, têm influência decisiva sobre o curso das ações, sendo fundamentalmente nesse âmbito que surge a insatisfação a que o projeto se reporta.

De facto, quanto à constituição, o recrutamento dos elementos da equipa é condicionado, desde logo, pelas diretivas relativas ao grau de qualificações, ao grupo disciplinar de origem e à detenção de CAP/CCP atualizado. Ora os perfis de competências dos elementos da equipa técnico-pedagógica não só obedecem aos perfis de qualificações definidos pela tutela (nível de qualificação e, para os formadores, também o respetivo grupo de recrutamento) como na maior parte os superam, sendo previamente reconhecidos, além do nível de qualificações

---

<sup>17</sup> Diz-se autonomamente porque a monitorização pela UCP foi descartada, tendo a última intervenção pública ocorrido em Fevereiro de 2012 para apresentação, em seminário, do relatório final do *Projeto Going LLL*, que simultaneamente marcou o termo da parceria da UCP com a ANQ (na realidade o seminário foi encerrado já com a intervenção do presidente da nova Agência). O principal objetivo do projeto era o de *modelizar um Centro de Aprendizagem ao Longo da Vida*, CALV, sucessor do CNO, acrónimo previsto que não teve seguimento, sendo substituído por CQEP, por força da nova filosofia de atuação que a designação Centro de Qualificação e Ensino Profissional encerra. Se a monitorização pela UCP foi descartada, com ela desapareceu a figura da avaliação intermédia por clusters, que aqui não cabe explicitar. Apesar desta desvinculação da tutela com a UCP manteve-se ativa, no entanto, uma plataforma dedicada à monitorização, normalmente tardia, de resultados quantitativos do critério 9 e das metas que iam sendo alcançadas (controlo que o Centro independentemente fazia mensalmente), o que permitiu algum acompanhamento desses resultados durante a primeira fase do segundo ciclo de autoavaliação. Hoje em dia a plataforma mantém-se acessível, mas os resultados disponíveis só chegam a 31 de Julho de 2012.

exigido, outros fatores que entroncam em indicadores da Carta de Qualidade (exemplos: capacidade de execução técnica, capacidade de autoformação, apetência para a investigação e apropriação de modelos).

Apresenta-se a seguir um quadro-resumo indicativo da estrutura de qualificações dos diferentes elementos da equipa técnico-pedagógica, respetivas funções e horas atribuídas durante a maior parte do segundo ciclo de autoavaliação.

Se é certo que a estrutura de qualificações é elevada, a constituição das equipas mostra desde logo um condicionalismo de difícil superação: para abranger tal estrutura de qualificações potencialmente geradora de boa performance qualitativa e ao mesmo tempo cobrir os horários estipulados para cada área de competência chave, são vários os formadores em regime de acumulação por serem simultaneamente professores do ensino regular em sistemas afins (RVCC ou Cursos EFA), ao passo que outros têm horário mais alargado (17,5h) mas são simultaneamente formadores noutros sistemas. Apenas nos *restantes membros da equipa técnico-pedagógica* se encontram horários completos, sem afetação ou uma função de representação (direção).

A situação descrita origina por si só dificuldades de articulação, sendo possivelmente – a confirmar ao longo do projeto – o principal fator causador de entropia no sistema.

No segundo ciclo da autoavaliação considerou-se útil uma especificação de sentido dos subcritérios do Critério 5, *Processos*, por se ter constatado que o modelo avançado pela equipa da Universidade Católica Portuguesa não se conformava aqui ao preceituado pela CAF nas suas diferentes versões, pretendendo-se com isso chegar a uma sistematização dos processos que suportam a estratégia, a planificação e a ação no CNO do IETC.

Sendo o critério em questão uma constante, encontram-se no entanto algumas variações na maneira como é desdobrado nos subcritérios, variações que parecem ser resultantes dos diferentes contextos e finalidades de aplicação, apesar de o objetivo final pretendido ser o de que haja homogeneidade nas autoavaliações.

A CAF teve uma versão piloto em 2000 e versões revistas em 2002 e 2006, prevendo-se inicialmente o seu aperfeiçoamento a cada 4 anos. Em 2010 surge uma versão CAF especificamente dirigida às instituições de educação e formação, a *CAF Education*. As diferentes versões foram apresentadas, por sua vez, em diferentes línguas, onde os conceitos em jogo nem sempre se mostravam coincidentes.

## QUADRO 1 - Estrutura de qualificações dos elementos da equipa técnico-pedagógica

### FORMADORES

ÁREA DE COMPETÊNCIA	FORMADOR	CONTRATO (horas)	QUALIFICAÇÕES	Obs.
NÍVEL BÁSICO				
CE	Formador A	17,5h	Lic.	
LC	Formador B	17,5h	Lic.	
MV	Formador C	6 h	Lic.	Acumulação
	Formador D	5,5 h	Lic.	Acumulação
	Formador E	6 h	Mestre	Acumulação
TIC	Formador F	17,5h	ECDL	A frequentar Engenharia Informática
NÍVEL SECUNDÁRIO				
CP	Formador G	12h	Lic. – Pós Grad.	
	Formador H	6h	Mestre	Acumulação
	Formador I	6h	Mestre	Acumulação
STC	Formador J	17,5h	Lic. – Pós Grad.	
	Formador L	12h	Lic.	Acumulação
	Formador M	4h	Mestre Doutorado	Acumulação Diferentes áreas de formação
CLC	Formador N	15h	Lic.	
	Formador O	10h	Lic. - Mestrando	Acumulação
	Formador P	10h	Mestre	Acumulação



## RESTANTES MEMBROS DA EQUIPA TÉCNICO-PEDAGÓGICA

ÁREA DE COMPE-TÊNCIA	FUNÇÃO	CONTRATO (horas)	QUALIFICA-ÇÕES	Obs.
Profissionais	Profissional A	35h	Mestrando	
RVC	Profissional B	35h	Lic.	
Diag. e Enc.	TDE	Tempo inteiro	Lic.	
Coordenadora	Coordenadora	Sem afetação	Mestranda	
Administrat.	T. Administ.	Tempo inteiro	12º ano	
Diretor	Representação do CNO	Sem afetação	Mestre Doutorado	Diferentes áreas de formação

Um estudo de 2011 sobre o uso, o apoio e o futuro da CAF, tendo por referência a CAF 2006 (Staes, P. et al., 2011) concluía que uma das 5 possíveis áreas para melhoria da CAF 2006 era a da clarificação dos subcritérios (linguagem, conceitos, etc.), o que justifica a diligência que se fez em torno desta problemática.

A diligência abrangeu a comparação das versões portuguesa e inglesa (EIPA, 2006) da CAF 2006<sup>18</sup>, da versão inglesa da *CAF Education* (2010) e da versão/modelo CAF CNOs proposto inicialmente pela equipa de avaliação externa da UCP para autoavaliação dos CNOs.

Segundo a *CAF Education* 2010, “o que se mantém inalterado em comparação com 2006”, sendo a CAF um instrumento genérico, é a recomendação de que cada entidade proceda a uma padronização (*customisation*) do seu uso, sendo o respeito dos seus elementos básicos compulsório: os 9 critérios, os 28 subcritérios e o sistema de pontuação” (EIPA, 2010: 7).

Um estudo comparativo da numeração seguida para fixação dos critérios e subcritérios nas diferentes versões (quadro 2) permitia concluir que têm o mesmo nº de critérios (5), tendo estes a mesma designação, e o mesmo nº de subcritérios (28). Mas que a (e)numeração dos

<sup>18</sup> A versão portuguesa é da responsabilidade da DGAEP, Direcção Geral da Administração e do Emprego Público (2007). A versão inglesa é da EIPA, 2006.

subcritérios dos critérios 2 e 5 na proposta da UCP não coincidia, o que traria como consequência a não homogeneidade, deixando os subcritérios de ser compulsórios, como se recomenda.

A não homogeneidade encontrada e dificuldades na especificação de conceitos justificou uma redefinição – provisória – até se encontrar, se houvesse outras diretivas da tutela, um modelo de aplicação geral para todos os CNOs.

Dado o entendimento, em qualquer variante, exceto na da CAF CNOs, de que só os processos chave são objeto de avaliação na CAF, pareceu que se impunha, na redefinição, a fixação do que serão os processos chave para a atividade específica do Centro do IETC.

O que conduziu ao estudo comparativo referido foi o facto de se ter constatado, na adaptação da CAF-UCP (CAF CNOs), com um enunciado nos subcritérios que não respeita as noções base de partida (processos nucleares ou essenciais/core, de gestão e de suporte), que também têm tradução discutível na tradução portuguesa da DGAEP. A tradução um tanto forçada que a UCP adotou teria mais a ver com a preservação do modelo imaginado e desenhado, o que conduzia a um desvirtuamento das recomendações que são para ser levadas à letra, ou seja, não suscetíveis de adaptação, esta podendo fazer-se apenas nos pontos-chave de cada subcritério – e a globalidade dos pontos-chave é que confere a padronização à organização que os determina.

Outra consequência era a de que a supressão do subcritério 2.4., para manter o número total de subcritérios, faz com que este subcritério respeitante ao planeamento, implementação e revisão da modernização e da inovação (*2.4. Plan, implement and review modernisation and innovation*) não seja objeto de avaliação, o que foi provisoriamente desvalorizado na assunção de que o CNO não tinha autonomia suficiente para o concretizar, embora tal fosse possível.

Pareceu, nesta fase, que o critério 5., *Processos*, era o que mais necessitava de redefinição já que por um lado carregava incongruências de tradução e, por outro, representa estrategicamente, na *rationale* CAF, o sistema de processamento que transforma os recursos em resultados e impactos.

A comparação do que se contém nos modelos em apreço, e seguindo prioritariamente a CAF EDUCATION 2010, por ser a mais recente e a que é dedicada a instituições de educação e de formação, encontramos, como na CAF 2006 (EN e PT), que cada instituição que tem boa performance funciona com muitos processos, cada um dos quais constituindo uma série de

atividades que transforma os recursos (ou inputs) em resultados (ou outputs) e impactos, assim acrescentando valor<sup>19</sup>.

**QUADRO 2 – Resumo da numeração dos critérios e dos subcritérios nos modelos CAF 2006 (EN e PT), CAF 2010 EDUCATION (EN) E CAF CNOS (UCP, 2009)**

Critérios e sub-Crs. CAF 2006 PT e EN <sup>20</sup>		Critérios e sub-Crs. CAF 2010 EN		Critérios e sub-Crs. CAF-UCP	
<b>1.</b>		<b>1.</b>		<b>1.</b>	
	1.1.		1.1.		1.1.
	1.2.		1.2.		1.2.
	1.3.		1.3.		1.3.
	1.4.		1.4.		1.4.
<b>2.</b>		<b>2.</b>		<b>2.</b>	
	2.1.		2.1.		2.1.
	2.2.		2.2.		2.2.
	2.3.		2.3.		2.3.
	2.4.		2.4.		
<b>3.</b>		<b>3.</b>		<b>3.</b>	
	3.1.		3.1.		3.1.
	3.2.		3.2.		3.2.
	3.3.		3.3.		3.3.
<b>4.</b>		<b>4.</b>		<b>4.</b>	
	4.1.		4.1.		4.1.
	4.2.		4.2.		4.2.
	4.3.		4.3.		4.3.
	4.4.		4.4.		4.4.
	4.5.		4.5.		4.5.
	4.6.		4.6.		4.6.
<b>5.</b>		<b>5.</b>		<b>5.</b>	
	5.1.		5.1.		5.1.
	5.2.		5.2.		5.2.
	5.3.		5.3.		5.3.
					5.4.
<b>6.</b>		<b>6.</b>		<b>6.</b>	
	6.1.		6.1.		6.1.
	6.2.		6.2.		6.2.
<b>7.</b>		<b>7.</b>		<b>7.</b>	
	7.1.		7.1.		7.1.
	7.2.		7.2.		7.2.
<b>8.</b>		<b>8.</b>		<b>8.</b>	
	8.1.		8.1.		8.1.
	8.2.		8.2.		8.2.
<b>9.</b>		<b>9.</b>		<b>9.</b>	
	9.1.		9.1.		9.1.
	9.2.		9.2.		9.2.
	<b>28 Sub-cs</b>		<b>28 Sub-cs</b>		<b>28 Sub-cs.</b>

<sup>19</sup> Ficava por esclarecer/definir o sentido do termo valor: valor competitivo, valor de mercado, valor performativo e /ou qualitativo – ou que combinatória considerar.

<sup>20</sup> Usamos EN para designar a versão em inglês e PT para a versão em português.

Estes processos podem ser de naturezas diferentes, distinguindo-se:

- Os *processos nucleares (core)*, que são os que se relacionam com a missão e os propósitos da instituição e são essenciais para o fornecimento de produtos e serviços.
- Os *processos de gestão* que dirigem a instituição.
- Os *processos de suporte* que fornecem os recursos necessários.

Tirando a CAF CNOs, só os mais importantes destes processos, os Processos Chave são objeto de avaliação na CAF.

Uma chave para a identificação, avaliação e melhoria dos processos chave está em saber como é que efetivamente contribuem para alcançar a missão da instituição de educação e formação.

Ainda de acordo com a CAF 2010, alguns processos de gestão e de suporte nem sempre são processos chave, exceto em tempos de crise ou de emergência. O que por seu turno significa que há processos de gestão e de suporte (a escolher) que são processos chave além dos nucleares.

Deste modo, para preservar a estrutura do modelo CAF CNOs inicialmente proposto pela UCP e assim preparar, através de uma solução de compromisso, uma transição para a coincidência com os princípios da CAF 2010 (e da CAF 2006 EN), o ponto de partida foi o da definição de quais são os processos chave, que pela redação foram considerados serem por um lado os processos nucleares e, por outro, dentre os processos de gestão e de suporte, aqueles que efetivamente contribuem, a par dos processos nucleares, para alcançar a missão da instituição – tendo-se-lhes chamado, admitia-se que provisoriamente, processos estratégicos, de acordo com a noção de Thietart de que “estratégia é o conjunto de decisões e ações relativas à escolha dos meios e à articulação de recursos com vista a atingir um objetivo” (citado por Nicolau, 2001, 5).

Na reformulação, o critério passou a ter como subcritérios: 5.1. *Identifica e concebe os processos nucleares*; 5.2. *Identifica e concebe os processos estratégicos*; 5.3. *Gere e melhora os processos nucleares*; 5.4. *Gere e melhora os processos estratégicos*. (Para apoio foi elaborado um extenso documento descritivo dos Processos Nucleares e dos Processos Estratégicos no CNO do IETC).

O conceito de estratégia assim tomado está em linha com o que viemos a adotar na formulação do projeto, ao assumir que com a estratégia se pretende projetar um conjunto de operações através das quais, utilizando os recursos existentes, os objetivos estabelecidos a montante sejam alcançados (cf. 3.3.).

### III – METODOLOGIA

A metodologia seguida adota e adapta os preceitos contidos em Guerra (Guerra, 2010, 125 e seguintes) e em Boutinet (Boutinet, 2012, 273-318) sem enjeitar, contudo, outras contribuições julgadas pertinentes.

Os pressupostos teóricos implicados na ação e postos em destaque no capítulo anterior conduziram, pelo que se enunciou, à emergência, dentro do processo de autoavaliação cíclica em Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências<sup>21</sup>, da necessidade de intervenção com vista a uma erradicação, ou pelo menos melhoria, de uma situação de insatisfação reconhecida pelos sujeitos.

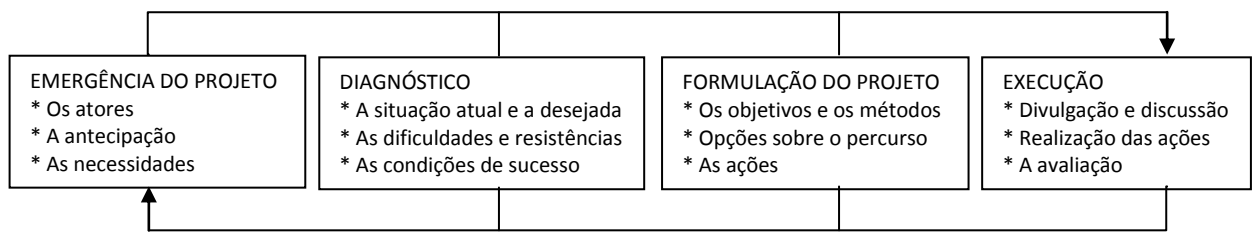
Trata-se caracteristicamente de uma emergência nascida no interior do sistema e cuja ultrapassagem exigirá um controlo do tempo – questão a refletir – ao mesmo tempo que manifesta uma intenção, que preside a todo o projeto e que importa concretizar.

Contudo, a concretização nesta fase, que de seguida faremos, não é alheia ao processo de diagnóstico subjacente, que por sua vez já é resultante de uma forma particular de intervenção no interior do sistema – o processo cíclico de autoavaliação. Processo que simultaneamente concita/concitou o envolvimento dos vários atores, conduziu à antecipação da situação desejável e coloca ao autor a problemática do modo de intervenção julgado adequado, atento o horizonte temporal disponível e as condicionantes antevistas. Ou seja, se vai ser possível, por razões de operacionalidade, ter em mente as fases a que o projeto se há de circunscrever, não podemos deixar de anotar que aqui, como na vida real em geral, “estas fases se interpenetram” (Guerra, 127), de tal modo que a emergência já contém os germes do diagnóstico e que este já contém em si os germes da formulação do projeto concreto, que em rascunho se começa a esboçar, formulação que necessitará de incorporar o modo de execução e a sua avaliação em particular – ou não se tratasse de um projeto ele próprio decorrente de um processo de avaliação.

Numa adaptação de Guerra (idem), esquematizam-se as fases em que a metodologia de projeto perspectivou:

---

<sup>21</sup> A diligência a que nos propomos pressupõe a continuidade de ação do sistema de ação concreto antes caracterizado. Independentemente das designações que lhes são atribuídas, aos Centros tem cabido e vai continuar a caber, como se sublinhou, a função do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Nesse sentido utilizaremos sempre, a partir daqui, o termo *Centro*, a não ser que alguma outra especificação de sentido se torne necessária.



O sentido superiormente indicado representa a sequência das fases previstas para o projeto em mente. No entanto, não só as diferentes fases constantemente se interpenetram, como todo o projeto carrega em si uma possibilidade de obsolescência e a necessidade de um retorno (sentido inferior), dado que não só opera num ambiente marcado por forte incerteza como, pela sua própria abertura, mantém uma atenção permanente à possibilidade de emergência de situações inusitadas a requerer um reequacionar dos pressupostos da ação. O projeto pode vir, pois, a requerer paradoxalmente uma recapitulação que leve a um recomeço<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> Segundo Boutinet, “falar de paradoxo é inscrever-se deliberadamente num modo de pensamento inusitado, baseado numa lógica não clássica, nomeadamente a do inesperado, do fluido e da incerteza (....). O projeto é este novo utensílio que foi forjado na nossa cultura comunicacional para se pensar ela própria nas suas fragilidades e na sua obsolescência; por este facto ele encarna esta realidade paradoxal própria a toda a comunicação, uma vez que só existe na ausência para desaparecer logo que se realiza!” (Boutinet, 1999: 6).

## 1. EMERGÊNCIA DO PROJETO

No que respeita à fixação e implementação do Plano de Ações de Melhoria atual, a metodologia que está a ser seguida é ligeiramente diferente da utilizada no primeiro, no intuito de se envolver ainda mais os colaboradores no processo.

Por sugestão do diretor começou-se por enviar a todos os colaboradores, via email, o chamado *Quadro Resumo de Critérios*, onde constavam, para cada critério, uma explicitação das evidências recolhidas, os pontos fortes, as áreas de melhoria, as ações de melhoria e a pontuação atribuída. Pedia-se aos colaboradores para escolherem, das ações de melhoria propostas, a que se lhes afigurava prioritária em cada critério. Recolhidas todas as propostas, passou-se a uma inventariação das frequências das escolhas por critério (cf. anexo 4).

A finalidade foi, a partir das ações mais frequentes indicadas pelos colaboradores – os principais atores envolvidos – escolher a mais frequente em cada critério para figurar no PAM como *Ação de Melhoria Seleccionada*. Se houvesse, num dado critério, ações escolhidas com a mesma ordem de frequência, a segunda escolha foi integrada no Plano. Para os critérios que não havia segunda opção escolheu a equipa, em reunião, a ação de melhoria a implementar, dentre as que figuravam no Quadro Resumo de Critérios.

Como se trata de um processo dinâmico que leva em linha de conta as mutações chegadas do exterior, a redação de algumas ações de melhoria pela equipa foi ligeiramente alterada, ainda que obedecendo ao espírito da redação inicial.

No contexto do projeto de intervenção em vista, importa aqui salientar que no critério 7, *Resultados Relativos às Pessoas*, 13 dos 17 colaboradores escolheram como área de melhoria **“Estimular a interatividade entre os elementos da equipa dos pontos de vista comunicacional e colaborativo”**. A escolha representa, de algum modo, uma atitude autocrítica, que aliás já vinha na sequência dos resultados do questionário aos colaboradores aplicado no segundo ciclo de autoavaliação, nas questões relativas a *Metodologias de Trabalho*.

Foi possível aí concluir: “Na satisfação com as condições de trabalho e motivação, constata-se que é na interação e comunicação intra-equipa que o grau de satisfação apresenta menor satisfação, sendo de notar que é na questão da disponibilidade horária da equipa e na da assiduidade às reuniões respetivas, em termos de organização interna, que a apreciação é menor” (IETC, Jul 2011 – Mar 2012, 164).



E havia-se anotado, ainda: “Salienta-se, não obstante o elevado grau de satisfação globalmente evidenciado, a observação feita, no campo das considerações finais, de um dos respondentes apelando a “Maior abertura da equipa às críticas e sugestões dadas”, indiciando aspeto de funcionamento interno a melhorar (idem, 80).

Ainda que de certa forma a distância, e é a única observação nesse sentido que foi feita na questão aberta final dos questionários de reação que se aplicam no termo de cada Júri de Certificação (“Sugestões e/ou críticas acerca do Processo de RVCC em que participou”) um candidato anotou “Maior comunicação entre os formadores”.

Emergia, assim, uma questão problemática a retificar, começando pela sua inscrição como ação de melhoria no Plano de Ações de Melhoria a implementar. Como em função da reduzida dimensão da equipa de acompanhamento ao plano se estabeleceu como estratégia um funcionamento em bloco, mas com uma certa especialização de funções para cada elemento da equipa, cabe-me nessa especialização a tarefa de delineamento, construção e execução de estratégias que visam a resolução, ou pelo menos a minoração, do problema identificado, o da sentida insatisfação com a interação e comunicação entre os colaboradores.

Malgrado a incerteza que rodeia o futuro do Centro, primeiro com funcionamento garantido até dezembro de 2012 em condições de financiamento muito precárias, agora em regime de autofinanciamento até abril de 2013 com colaboradores a trabalhar *pro bono*, como se referiu, prosseguiu-se com a construção e desenvolvimento do PAM, de início com reuniões regulares mas distanciadas da respetiva equipa. Na fase atual, janeiro a abril de 2013, o trabalho continua, mas a baixo ritmo pelos condicionalismos reinantes. E se continua é porque apesar de nada se saber quanto ao futuro, existe a convicção – e essa terá sido a aposta dos colaboradores que se prontificaram ao regime *pro bono* – de que o Centro virá a ser um dos projetados Centros de Qualificação e Ensino Profissional, CQEP.

O que antecede esclarece a questão dos atores “virtuais” do sistema (cf. nota 9), dado que a fase de transição que se vive coloca alguns como intervenientes diretos e permanentes, outros como intervenientes semi-diretos (a dimensão temporal implicada faz com que alguns sejam sujeitos envolvidos no projeto até certa altura para deixarem de sê-lo mais adiante, como veremos), outros como sujeitos fautores da situação problemática mas que “já lá não estão”, tratando-se aqui tipicamente de fazer face a uma situação inusitada que em grande parte condiciona o fundamento da intervenção primeiramente pensada.

A opção pela metodologia de projeto encontra o seu fundamento na aceção de que apesar da complexidade das necessidades emergentes se procederá a uma diligência que vai assentar na ideia de que a intervenção projetada se cifrará na ultrapassagem do problema e se fará com base num conhecimento prévio da realidade (um certo sistema) em que se pretende intervir:

“A metodologia de projeto é, assim, um conjunto de operações explícitas que permitem produzir uma representação antecipada e finalizante de um processo de transformação do real. É uma imagem antecipada de um processo de transformação do real e é uma representação das operações que aí conduzirão” (Guerra, 2010, 120,121).

Noção que ao mesmo tempo se constitui como um programa de ação por etapas em que à emergência se sucede o diagnóstico, que passamos a explicitar.

## 2. DIAGNÓSTICO

### 2.1. A situação atual e a desejada

Com base no conhecimento de determinada realidade, que é o Centro promovido pelo IETC, Instituto de Educação Tecnológica de Cascais – campo de ação – a intervenção parte da emergência de uma situação problemática, de que foi possível obter um enunciado nítido do problema a resolver ou, pelo menos, a minorar: estimular a interatividade entre os elementos da equipa dos pontos de vista comunicacional e colaborativo.

Na fase do diagnóstico, que é essencialmente um diagnóstico interno no sentido em que o problema coloca/colocará os atores em presença a interrogarem-se sobre si próprios, sobre as suas intenções, sobre a sua perceção do seu modo de organização como equipa, sobre os constrangimentos sentidos, importa recolher os elementos que cada um individualmente se atribui como conducentes à situação criada. O diagnóstico interno, elemento fundamental no delinear do projeto em causa, complementa-se com um diagnóstico externo, aquele que se reporta ao ambiente em que os atores se movem, e que pode influenciar, em graus diversos e temporalmente diferentes, a situação problemática.

Trata-se, então, de uma análise minuciosa da situação, isto é, de sopesar o conjunto dos parâmetros que a dada altura agem sobre o autor, os atores e a instituição que estão em vias de decidir sobre o projeto que se irá desenvolver. Um sopesar dos “constrangimentos e dos recursos do ambiente, dos disfuncionamentos e dos problemas observados, do autor, da sua história, dos seus desejos, das suas aspirações, das suas inclinações. Esta análise implica uma constante interrogação tanto sobre si próprio como sobre o seu espaço de vida” (Boutinet, 2012: 278), donde o interesse que o autor do projeto terá em “preparar ele próprio uma grelha de análise que lhe permita explorar a situação de maneira mais metódica” (idem, 279).

A análise pretende-se objetiva, para obviar a qualquer deriva do projeto, pelo que, ao modo de uma análise *SWOT*<sup>23</sup> (cf. Guerra: 134), se deverá reportar aos pontos fortes da situação, aos seus aspetos positivos, aos seus disfuncionamentos, às suas carências e às suas insuficiências, às zonas de incerteza, às carências, aos constrangimentos e obstáculos bem assim como às oportunidades próprias de um sistema aberto como aquele em que se atua.

---

<sup>23</sup> O modelo de análise *SWO*, (de Strengths, Weaknesses, Opportunities, Treats) foi inicialmente proposto por Andrews e Christensen para a avaliação, no contexto empresarial, da posição competitiva de uma empresa no mercado, mas encontra-se atualmente estendido aos diversos contextos organizacionais.

Uma vez circunscrito o problema conducente ao enunciado de uma ação de melhoria a implementar no quadro do Plano de Ações de Melhoria a decorrer, donde se prefigura a situação desejada, a de uma interação efetiva e atuante entre os elementos da equipa dos pontos de vista comunicacional e colaborativo, não se pode esquecer que ele surge de um processo complexo, global e muito dinâmico, para onde confluem várias linhas de influência, que igualmente se terão de levar em linha de conta. Isto é, considera-se que a complexidade do sistema de ação concreto onde se pretende intervir para estimular aquela interatividade é ao mesmo tempo fatora de determinada organização, sendo o sistema tomado como “unidade global organizada de interações entre elementos, ações ou indivíduos” (Morin, 1987: 100).

Dado que a situação problemática surgiu no contexto de processo de autoavaliação em que a autora até certa altura é coautora na medida em que se reporta a trabalho de equipa *ad hoc*, lançou-se mão da metodologia de diagnóstico na intenção de apreender, para lá das aparências, os desafios de que a situação parecia portadora. Tratou-se de uma metodologia de diagnóstico “feita pelo autor com a colaboração direta dos colaboradores da sua vizinhança suscetíveis de estarem implicados no projeto” (Boutinet, 2012: 279), numa primeira instância em contexto de equipa *ad hoc*, numa segunda instância em termos individuais ou em contexto de reuniões de coordenação ou de subequipas.

Para a análise contribuíram, pois, os instrumentos aplicados ou as ações realizadas em sede de autoavaliação ou de desenvolvimento dos processos: questionários aos colaboradores, questionários aos candidatos, inquirição sobre prioridades de ação, reuniões de coordenação, reuniões das equipas formativas, reuniões da equipa *ad hoc* de autoavaliação, reuniões da equipa *ad hoc* do Plano de Ações de Melhoria<sup>24</sup>.

Entendemos, com Boutinet, que “um projeto emerge sempre de uma análise suficientemente cerrada da situação, análise que deve ter como principal função, para além de um reconhecimento do terreno, identificar as oportunidades existentes” (Boutinet, 2012: 280), sendo das oportunidades identificadas através da análise que ressalta o projeto possível.

Com o diagnóstico pretendemos alcançar a base para a definição de uma estratégia que nos permita, para além das manifestações aparentes que rodeiam a situação problemática, intervir mesmo nas suas causas, pois é da sua identificação que poderá resultar a possibilidade de uma

---

<sup>24</sup> As equipas de Autoavaliação e do Plano de Ações de Melhoria foram sendo designadas por *equipas ad hoc* porque a realidade do Centro – uma organização ligeira e flexível com uma equipa mínima de colaboradores em funcionamento – estava longe de permitir a constituição de equipas como preconizado pela UCP, segundo a qual deviam existir equipas cujo número ultrapassaria, por si só, mesmo tratando-se de “equipas unipessoais”, o número de colaboradores na realidade disponíveis.

correção consistente. Assim, tentámos não partir de uma visão meramente impressionista, antes sustentada numa boa recolha de informação, procedendo para tal do modo que damos conta a seguir. Admitimos, com Guerra, que o diagnóstico “é um olhar sobre uma realidade que tem vulnerabilidades mas tem também potencialidades de desenvolvimento” (Guerra, 2010: 131), logo é ensejo para, das oportunidades abertas, fazer emergir o sentido do projeto.

Complementarmente, dado que os resultados poderão ser explicáveis tanto por deficiências como por suficiências de processo, o problema a resolver podendo também ter origem no sistema de processamento dos meios, foram ainda consultados, quer os dados constantes da plataforma SIGO quer os da plataforma dedicada pela UCP ao processo de autoavaliação (cf. Carneiro, R., 2009: 16).

Particularmente importante na fase de diagnóstico pareceu ser a aplicação do extensivo questionário aos colaboradores, com a introdução, em relação ao formato anterior, de questões abertas adicionais incidindo especificamente sobre a perceção da interação entre os elementos e como melhorá-la (Anexo 5): “**13.1** – Apresente sugestões para melhoria da interação entre os elementos da equipa pedagógica”; “**15**. Considera importante estabelecer estratégias de grupo de melhoria contínua? (assinalar com **X** a resposta mais adequada). **15.1** – Se SIM mencione quais”; “**20.2** – Apresente sugestões para melhoria das reuniões de coordenação”.

De reserva, para eventual incremento da informação sobre organização/interação, a anotação final “Futuramente: dia das reuniões de coordenação; dia das reuniões NB; dia das reuniões NS (planos a 6 meses)”. Reformulou-se, ainda, o enunciado da última questão aberta: “Após a reflexão realizada ao longo deste questionário, partilhe aqui apreciações, sugestões ou comentários que gostaria de acrescentar”.

Questões não diretamente relacionadas podem ainda trazer alguma luz sobre o tema, dependendo do entendimento do respondente.

Por exemplo em “**18** – No que diz respeito às suas sessões de reconhecimento, que apreciação faz dos seguintes aspetos (desenvolver um comentário crítico):

Considera fornecer respostas atempadas aos candidatos

Considera esclarecer com clareza o candidato

Considera que a duração das suas sessões é adequada às necessidades do candidato

Regularidade da comunicação com o candidato

O que poderia melhorar”

pode suscitar resposta do tipo “as [minhas] sessões de reconhecimento poderiam melhorar se houvesse da segunda para a terceira sessão maior/outra e qual, troca de informação antecipada com os restantes elementos, sobre ....”

No nosso caso, o diagnóstico, pelo que antecede, de certo modo já fazia parte de um processo normal de monitorização, a que se acrescentou agora uma outra intencionalidade – a de poder vir a intervir como autora, com precisão, no cerne de um problema delimitado por forma a minorá-lo ou eliminá-lo.

## **2.2. As dificuldades e resistências**

A entrega da quase totalidade dos questionários aos colaboradores para subsequente resposta foi efetuada numa época em que se pressupunha que a tutela cumpriria o prazo que se auto-propusera para redefinição da atuação dos Centros (até 31.12.2012). No entanto, como se assinalou, a indefinição continuou até à proposta inusitada de continuidade de funcionamento até 31.3.2013 (se não houver novo diferimento) em regime de autofinanciamento com focalização no término dos processos em curso, o que por seu turno levou à opção de um certo número de colaboradores continuarem no regime *pro bono*.

Esta situação inusitada levou a um redesenhar da metodologia de diagnóstico pensada, pois de facto implicou uma mutação relativa ao universo dos respondentes e à natureza da sua posição no sistema, dado que alguns – aqueles que não continuaram – eram colaboradores de facto à época da aplicação (e plausivelmente implicados no problema) e passaram a ser colaboradores virtuais, que por um lado se admitia terem voz na matéria e poderiam dar contributos (que não deviam ser descartados), mas que por outro poderiam já não fazer parte do elenco a que se dirigiria a intervenção.

Compulsada a situação, verificava-se, quando se efetuou a aplicação dos questionários, o seguinte: a equipa técnico-pedagógica, que se considerou reduzida ao mínimo recomendável em função dos constrangimentos financeiros de há muito prevalecentes e da colocação do Centro no nível A de resultados, era constituída, para além do diretor, da coordenadora e de um técnico administrativo, pela técnica de diagnóstico e encaminhamento, por duas profissionais de RVC e pelos formadores.

Os formadores subdividiam-se em formadores do nível básico de certificação (um de Linguagem e Comunicação, um de Cidadania e Empregabilidade, dois de Matemática para a Vida e um de TIC) e formadores do nível secundário (dois de Sociedade, Tecnologia e Ciência, dois de Cidadania e Profissionalidade<sup>25</sup>, dois de Linguagem, Cultura e Comunicação).

Ou seja, havia um total de treze colaboradores em situação de serem inquiridos<sup>26</sup>, sendo oito os que se propuseram continuidade de funções em regime *pro bono*. Feita a recolha para tratamento subsequente, foram dez os questionários respondidos, correspondentes ao elenco dos *pro bono* e mais dois dos que não asseguraram continuidade. Esta situação levantava assim, à partida, dificuldades acrescidas de interpretação, na medida em que a confidencialidade assegurada aos respondentes<sup>27</sup> conduzia à incerteza, no momento do tratamento, sobre o seu posicionamento – não estando todos colaboradores em efetividade de funções, quais deles, os que não continuaram, figurariam como colaboradores virtuais?

Por outro lado, que significado atribuir à não obtenção de resposta de três dos quatro colaboradores já não em funções? Qual o seu grau de implicação na situação a que o projeto se dirige? Que contributos poderiam dar e não chegaram a transmiti-los? E mais longinquamente: Qual o grau e formas de implicação dos restantes 4 colaboradores que já nem sequer estavam em funções à data da aplicação do questionário no contexto do diagnóstico?

Reconhecendo-se que o diagnóstico também se constitui como “um instrumento de participação e de conscientização dos atores intervenientes” (...) e que “nesse sentido pode ser considerado como fazendo parte do processo de intervenção porque é um instrumento de interação e comunicação entre atores face à realidade e à identificação de necessidades” (Guerra, 2010: 139), a situação no terreno configurou-se, ao mesmo tempo que potencialmente conducente a possibilidades de acréscimo da sua interação – e comunicação – como geradora de silêncio, o dos que estando no elenco inicial a que o problema se refere agora já lá não estavam.

---

<sup>25</sup> Um dos colaboradores é formador, simultaneamente, de Sociedade, Tecnologia e Ciência e de Cidadania e Profissionalidade.

<sup>26</sup> A totalidade dos horários de cada área de competência-chave em caso algum excedeu o determinado pela tutela. Anota-se que à data da autoavaliação que conduziu à ação de melhoria a que o projeto atual se reporta o número de respondentes era de 17, a diminuição de 17 para 13 traduzindo os constrangimentos resultantes essencialmente do aperto financeiro.

<sup>27</sup> Pela natureza dos factos, um dos colaboradores é reconhecido, dado que uma questão do questionário apenas pode ser respondido por ele, já que incide especificamente sobre as suas funções, as de TDE.

Falar de resistência, por seu turno, é falar, aqui, sobretudo da resistência que uma realidade inopinada oferecia à prossecução de uma diligência que fora inicialmente pensada de um modo que essa mesma realidade obrigava a infletir acentuadamente.

## 2.3. Do tratamento e análise do questionário reformulado

### 2.3.1. Quadros de respostas às questões que direta ou indiretamente estariam relacionadas com a situação problemática.

(Contêm questões reformuladas/acrescentadas relativamente à primeira forma do questionário)

**QUADRO 3**

<b>Questão 13.1</b>	<i>Apresente sugestões para melhoria da interação entre os elementos da equipa pedagógica”:</i>
Respondente	Resposta
1	A equipa deve ser confrontada com o facto do seu trabalho não se resumir (apenas) ao atendimento dos candidatos. Deve haver um envolvimento maior e conjunto na definição de novas estratégias e melhoria do nosso trabalho.
2	A equipa como está trabalha bem, havendo apenas a necessidade de haver um maior conhecimento do horário da equipa.
3	Penso que não é necessário melhorar a interação entre os elementos da equipa pedagógica.
4	Existir trabalho de equipa.
5	N/a (Não aplicável? Não apresento?).
6	Um diálogo ativo entre a equipa, por forma a melhorar a interação.
7	maior comunicação entre os membros da equipa (por semana, talvez) que pode ser via e-mail, sobre a situação dos candidatos.
8	Não respondeu.
9	Não respondeu.
10	Deveria haver um espaço de partilha de documentos relevantes. Uma “nuvem” onde fosse possível ter alojados todos os conteúdos necessários à prossecução do processo.



#### QUADRO 4

<b>Questão 15</b> Sim:8 Não: 1 NS/NR: 1	<i>Considera importante estabelecer estratégias de grupo de melhoria contínua? (assinalar com X a resposta mais adequada). 15.1 – Se SIM mencione quais”.</i>
Respondente (SIM)	Resposta
1	Os formadores devem estabelecer horários de forma a estarem todos presentes para reuniões de melhoria para que em conjunto se tracem novas estratégias. Mais diálogo entre eles e profissionais e TDE.
2	Uma maior interação com equipa na análise concertada de autobiografias.
4	Trabalhar em equipa e elaborar instrumentos de trabalho em equipa.
6	Definição de estratégias de melhoria nas reuniões.
7	Maior interação entre os membros da equipa.
8	Não especificou.
9	Reconhecer o líder e aceitar as suas indicações.
10	Promover uma maior transversalidade assente na articulação entre formadores.

#### QUADRO 5

<b>Questão 20</b> <i>Relativamente às reuniões de coordenação, qual a apreciação que faz aos seguintes pontos (assinale em cada ponto apenas um valor da escala).</i>			
Participação	Frequência	Dinamização	Frequência
Não Satisfaz	0	Não Satisfaz	0
Satisfaz Pouco	0	Satisfaz Pouco	1
Satisfaz	7	Satisfaz	5
Satisfaz Muito	2	Satisfaz Muito	3
Satisfaz Plenamente	1	Satisfaz Plenamente	1
<i>Estas reuniões ocorrem com a frequência estipulada na Carta de Qualidade (assinalar com X a resposta mais adequada).</i>			Sim – 10 Não – 0

#### QUADRO 6

<b>Questão 20.1</b> – <i>No seu caso particular como considera ser a sua assiduidade nestas reuniões? (assinale apenas um valor da escala)</i>	
Não Satisfaz	0
Satisfaz Pouco	0
Satisfaz	5
Satisfaz Muito	2
Satisfaz Plenamente	3

### QUADRO 7

Questão	20.2 – Apresente sugestões para melhoria das reuniões de coordenação
Respondente	Resposta
1	Assertividade por parte da coordenação. Se as reuniões não estão a ser aproveitadas pelos membros da equipa, há que apurar porquê e resolver o problema.
2	As reuniões de coordenação deveriam ter um suporte audiovisual mais explícito em certos slides. A duração deveria ser limitada a 1h00.
3	Uma das formas mais importantes a meu ver para a melhoria das reuniões de coordenação é a existência de um horário, com princípio e fim, não devendo ultrapassar a 1h30 minutos.
4	Serem mais dinâmicas.
5	N/a
6	Não respondeu.
7	Não respondeu.
8	Não respondeu.
9	Não respondeu.
10	Não respondeu.

### QUADRO 8

<b>Questão aberta final:</b> <i>Após a reflexão realizada ao longo deste questionário, partilhe aqui apreciações, sugestões ou comentários que gostaria de acrescentar”.</i>	
Respondente	Resposta
1	Não respondeu.
2	Sugiro que as reuniões fossem marcadas ao final do dia a partir das 20h00, possibilitando a comparência de toda a equipa, que fossem limitadas na sua duração e avisadas com a devida antecedência, para evitar a ausência de colegas e a marcação de candidatos.
3	Não respondeu.
4	Trabalhar em equipa.
5	Enquanto colaborador deste Centro considero que o mesmo cumpre de forma eficaz os objetivos a que se propõe. No entanto não posso deixar de frisar a importância de manter um forte espírito de equipa e de desenvolver uma comunicação assertiva e escuta ativa sobretudo quando se dá a cara por uma instituição. Poder-se-ia ainda evitar situações constrangedoras/embaraçosas em frente a candidatos.
6	Penso que é muito importante o aumento da duração das formações complementares. O apoio aos candidatos é muito motivador para a realização de um PRA. Penso também que se devem evitar situações constrangedoras em presença dos candidatos. As chamadas de atenção deviam ser dadas em particular.
7	Não respondeu.
8	Não respondeu.
9	Não respondeu.
10	Não respondeu.

### 2.3.1.1. Análise

A análise da questão 13.1, cuja formulação se baseava no problema que a própria equipa reconheceu, e tirando o caso discrepante do respondente que considera que “não é necessário melhorar a interação entre os elementos da equipa pedagógica”, talvez um daqueles quatro que logo de início não elegeram esta melhoria (cf. anexo 4), permite concluir que o problema continuava a ser reconhecido, mas que as sugestões de resolução adiantadas se manifestam tautológicas: “deve haver um envolvimento maior e conjunto (...)”; “necessidade de haver um maior conhecimento do horário da equipa”; “Existir trabalho de equipa”; “Um diálogo ativo entre a equipa, por forma a melhorar a interação”; “Uma maior comunicação entre os membros da equipa”. Apenas o respondente 10 avança verdadeiramente com uma hipótese de concretização, através da mobilização de “um espaço de partilha de documentos relevantes. Uma “nuvem” onde fosse possível ter alojados todos os conteúdos necessários à prossecução do processo”.

No entanto, sendo a “nuvem” um instrumento virtual que efetivamente possibilitaria a “partilha de elementos relevantes”, pode ter como reverso o contrário da intenção pretendida, ou seja, se não for complementada com outras estratégias de atuação, pode ser desmobilizadora de uma interação mais direta, pessoal, entre os envolvidos.

Das respostas à questão 15, tirando os casos de dois dos respondentes que por ação ou omissão não reconhecem valor a estratégias de grupo de melhoria contínua, pode concluir-se de novo pela perceção de insatisfação mas que os modos de ultrapassar o problema não estão bem definidos no espírito dos respondentes. Apenas uma resposta parece suscetível de operacionalização futura: “Os formadores devem estabelecer horários de forma a estarem todos presentes para reuniões de melhoria para que em conjunto se tracem novas estratégias”.

Relativamente às reuniões de coordenação (questão 20), que podem proporcionar alguma interação entre os elementos, na medida em que o último ponto da ordem de trabalhos é sempre dedicado à intervenção dos colaboradores sobre qualquer assunto que considerem relevante, os índices de satisfação são determinados pela média ponderada das escolhas feitas numa escala tipo Likert, definida da seguinte forma:

Não satisfaz – 1; Satisfaz Pouco – 2; Satisfaz – 3; Satisfaz Muito – 4; Satisfaz Plenamente - 5

A média ponderada para a participação resulta ser:

$$M_P = \frac{7x3+2x4+1x5}{10} = 3,3 \quad \text{ou seja, um pouco acima de satisfaz}$$

Para a dinamização:

$$M_P = \frac{1x2+5x3+3x4+1x5}{10} = 3,4 \quad \text{isto é, de novo um pouco acima de satisfaz}$$

Quanto à autoavaliação da assiduidade:

$$M_P = \frac{5x3+2x4+3x5}{10} = 3,6 \quad \text{ou seja, já mais próximo de satisfaz muito}$$

Os resultados quantitativos globais parece não transparecerem uma adesão/participação muito acentuada às/nas reuniões de coordenação, o que pode ser a ver com o problema da falta de interatividade. Para melhorar este aspeto foi pensado já, na sequência de experiência em contexto de equipa de PAM, acrescentar ao último ponto da ordem de trabalhos a apresentação rotativa, pelos colaboradores, de algum tema que considerem relevante, à escolha, seguida da intervenção crítica da assistência.

Quanto às *sugestões para melhoria das reuniões de coordenação* (questão 20.2), a recolha não permitiu o surgimento de pistas significativas, por um lado porque metade não respondeu, por outro porque as respostas restantes acabaram por não incidir na possibilidade aberta de interação, remetendo para a questão do horário e da duração. Uma pista pode ser a proposta de maior dinamismo e de mais motivação, ficando por esclarecer quem será/serão o/s fautor/s dessa motivação.

No que respeita à questão aberta final (*partilhe aqui apreciações, sugestões ou comentários que gostaria de acrescentar*):

Metade dos respondentes não teceu quaisquer considerações. Dos restantes, ressalta a insuficiência sentida (“trabalhar em equipa”; “manter um forte espírito de equipa”; “desenvolver uma comunicação”) ou a incidência em aspeto não relacionado com o problema (candidatos, formações complementares). Reaparece a questão dos horários para as reuniões (quando e duração), que seria questão a ter em conta na elaboração do guião de entrevistas.

**2.3.2. Quadro de respostas a questões não diretamente relacionadas que poderiam ainda trazer alguma luz sobre o tema**

**QUADRO 9**

<b>Questão 18</b>	<p><i>No que diz respeito às suas sessões de reconhecimento, que apreciação faz dos seguintes aspetos (desenvolver um comentário crítico):</i></p> <p><i>Considera fornecer respostas atempadas aos candidatos</i></p> <p><i>Considera esclarecer com clareza o candidato</i></p> <p><i>Considera que a duração das suas sessões é adequada às necessidades do candidato</i></p> <p><i>Regularidade da comunicação com o candidato</i></p> <p><i>O que poderia melhorar</i></p>
<b>Respondente</b>	<b>Resposta</b>
1	Não respondeu (não faz sessões de reconhecimento)..
2	<p>Considero fornecer atempadamente respostas aos candidatos, esclareço com clareza os candidatos as vezes que forem necessárias, as sessões são de duração variável consoante a necessidade individual de cada candidato.</p> <p>Tento manter e dar uma regularidade às sessões e comunicações com os candidatos, embora neste aspeto considere que deva melhorar.</p>
3	<p>Considero fornecer a resposta atempadamente aos candidatos. Em termos de esclarecimento, penso que os candidatos depois da sessão sentem-se esclarecidos. Quando tal não acontece comunicam com o formador através de mail. Penso igualmente que a duração das sessões individuais e em grupo é a necessária para o esclarecimento dos PRAs.</p> <p>A marcação dos candidatos tem a ver com as necessidades de cada um, uns necessitam de um acompanhamento mais regular e outros mais espaçados. Relativamente ao que poderia melhorar, penso que as datas dos grupos fossem mais espaçadas.</p>
4	<p>Diariamente respondo aos mails dos candidatos.</p> <p>Utilizo os instrumentos utilizados e (?) realizados (?) pela equipa.</p> <p>Regularmente tenho sessões com todos os candidatos.</p> <p>Melhorar sistematicamente os instrumentos de trabalho.</p>
5	<p>No que diz respeito às sessões de reconhecimento considero que esclareço com clareza os conteúdos do referencial ao grupo, sendo que o tempo das sessões varia consoante o número de elementos, bem como das dúvidas expostas.</p> <p>Quanto ao tempo de resposta ao candidato, considero que o faço num tempo adequado e a tempo das formações complementares. O feedback é sempre dado por e-mail e reforçado em formação complementar.</p>
6	Relativamente às sessões de reconhecimento, é dado aos candidatos apoio individualizado, esclarecimento de dúvidas e formações complementares, para adequar de forma eficaz os seus conhecimentos ao PRA a desenvolver.
7	Considero que a duração das sessões de reconhecimento é

	adequada às necessidades dos candidatos e durante estas e, até nas comunicações via e-mail entre sessões, tento ser clara e o mais rápida possível no esclarecimento de dúvidas.
8	Não respondeu.
9	Sim. A equipa/formador aprender com os seus “erros” e praticar estratégias diferentes/novas.
10	<p>Procurei, quer nas sessões de reconhecimento, quer nas sessões de formação calendarizar encontros semanais de modo a garantir uma rotina e um compromisso que pudesse simultaneamente vincular os candidatos à exigência que era esperada no processo, assim como, caucionava semanalmente o interesse e empenho destes em concluir o processo.</p> <p>Quanto às sessões de reconhecimento as respostas foram sempre dadas atempadamente e foram sempre prestados todos os esclarecimentos necessários com a clareza ajustada a cada um dos candidatos. As primeiras sessões foram preponderantes no estabelecimento da dinâmica e das expectativas.</p> <p>Os candidatos provenientes de outros CNO’s necessitaram de uma abordagem mais ampla, que pudesse desmontar o processo inicial que fora instituído na sua proveniência e que nem sempre fora bem conduzido.</p> <p>Quanto aos tempos das sessões, dada a regularidade semanal dos encontros foi possível também padronizar um tempo médio de encontro que satisfazia as necessidades do candidato. Estas sessões foram complementadas com a disponibilidade total para a troca de informações/dúvidas entre reuniões o que permitia estabelecer na maioria das vezes canais bidirecionais regulares.</p> <p>Quando às melhorias, aquela que faria sentido implementar é exterior ao IETC e passaria pela articulação entre CNO’s das metodologias de abordagem ao processo, de modo a garantir a minimização do desfasamento processual.</p>

### 2.3.2.1. Análise

As respostas obtidas não permitiram, como de certa forma se esperava, tirar ilações relevantes em relação ao problema. Ressalva-se, quanto a propostas de melhoria, a perceção de deficiente coordenação intra-equipa pedagógica, pelo menos quanto à fixação das ações com os grupos de candidatos (“penso que as datas dos grupos fossem mais espaçadas”) e a necessidade de suplantar deficiências reconhecidas (“A equipa/formador aprender com os seus “erros” e praticar estratégias diferentes/novas”).

### 2.3.3. Quadros de respostas a questões correlacionáveis

**QUADRO 10**

<b>Questão 14</b> Sim:8 Não: 2 NS/NR: 0	<i>Considera importante estabelecer estratégias individuais de melhoria contínua (assinalar com X a resposta mais adequada). 14.1 – Se SIM mencione quais<sup>28</sup></i>
<b>Respondente (SIM)</b>	<b>Resposta</b>
1	Este ano foi atípico. É necessário dispor de mais tempo para estar com os candidatos. Há que flexibilizar o trabalho administrativo para que se possa fazer um melhor trabalho de orientação/diagnóstico dos candidatos. Com o volume de trabalho anormal o trabalho de TDE foi aquém do desejado.
2	No que diz respeito à resposta aos candidatos, penso que deveríamos ter um prazo mínimo de resposta.
4	Melhoria dos instrumentos de trabalho.
6	Apoio aos candidatos nas formações complementares.
7	Talvez formações que permitam compreender e facilitar a interação com os outros formadores e com os candidatos.
8	Não especificou.
9	Autoavaliação real.
10	Já o faço procurando estar em constante actualização, quer em relação aos conteúdos, quer em relação às metodologias.

**QUADRO 11**

<b>Questão 16</b> <i>Relativamente às reuniões de equipa pedagógica, qual a apreciação que faz dos seguintes pontos (assinale em cada ponto apenas um valor da escala).</i>			
Assiduidade	Frequência	Dinamização	Frequência
Não Satisfaz	0	Não Satisfaz	0
Satisfaz Pouco	2	Satisfaz Pouco	1
Satisfaz	7	Satisfaz	5
Satisfaz Muito	1	Satisfaz Muito	4
Satisfaz Plenamente	0	Satisfaz Plenamente	0
<i>Média pesada – 2,9</i>		<i>Média pesada – 3,3</i>	
<i>Estas reuniões ocorrem com a frequência estipulada na Carta de Qualidade (assinalar com X a resposta mais adequada).</i>			Sim – 10 Não – 0
<i>Média pesada – 2,9</i>			

<sup>28</sup> O resultado parece aconselhar um acréscimo em futuro questionário: “Se não, diga porquê”.

## QUADRO 12

Autoavaliação pessoal			
<b>Questão 16.1</b> <i>No seu caso particular como considera ser a sua assiduidade nestas reuniões? (assinale em cada ponto apenas um valor da escala)</i>			
<b>Questão 16.2</b> <i>Sente que nas reuniões o seu desempenho corresponde às necessidades da equipa? (assinale em cada ponto apenas um valor da escala)</i>			
16.1. Assiduidade	Frequência	16.2. Desempenho	Frequência
Não Satisfaz	0	Não Satisfaz	0
Satisfaz Pouco	0	Satisfaz Pouco	0
Satisfaz	3	Satisfaz	2
Satisfaz Muito	3	Satisfaz Muito	5
Satisfaz Plenamente	4	Satisfaz Plenamente	3
<i>Média pesada – 4,1</i>		<i>Média pesada – 4,1</i>	
<i>Estas reuniões ocorrem com a frequência estipulada na Carta de Qualidade (assinalar com X a resposta mais adequada).</i>			Sim – 10 Não – 0

### 2.3.3.1. Análise

Também aqui, como de certa forma se esperava, não se obtiveram respostas direcionadas para o problema, na questão 14, salvo de novo a perceção de necessidade (“formações que permitam compreender e facilitar a interação com os outros formadores”).

Do tratamento quantitativo das respostas à questão 16, resulta:

*Assiduidade dos elementos da equipa*

$$M_P = \frac{2x_2 + 7x_3 + 1x_4}{10} = 2,9 \text{ ligeiramente abaixo de satisfaz}$$

*Dinamização*

$$M_P = \frac{1x_2 + 5x_3 + 4x_4}{10} = 3,3 \text{ um pouco acima de satisfaz}$$

*Autoavaliação da assiduidade*

$$M_P = \frac{3x_3 + 3x_4 + 4x_5}{10} = 4,1 \text{ ligeiramente acima de satisfaz muito}$$

*Autoavaliação da participação*

$$M_P = \frac{2x_3 + 5x_4 + 3x_5}{10} = 4,1 \text{ ligeiramente acima de satisfaz muito}$$



Pode concluir-se dos resultados que há uma crítica implícita/insatisfação quanto à assiduidade dos outros nas reuniões, o que por seu turno pode ser fator que contribui para o problema do défice de interação; a dinamização revela-se um pouco acima de satisfaz, mas o resultado nada nos indica se é atribuído a quem dinamiza ou se à equipa como um todo. Do ponto de vista autocrítico a insatisfação parece desaparecer, atendendo aos resultados, que se situam ligeiramente acima do satisfaz muito, tanto quanto à assiduidade como quanto à participação, que o mesmo é dizer que se o problema existe, nas reuniões da equipa pedagógica deriva fundamentalmente dos outros (não se diferencia se se trata do nível básico ou do secundário).

#### **2.3.4. Síntese de resultados do questionário aos colaboradores**

Os questionários aos colaboradores, apesar da preocupação de que contemplassem questões que fossem diretamente ao encontro da situação problemática e que possibilitassem, através de questões abertas, uma explicitação relativa ao problema, não permitiram a obtenção de pistas concretas para atuação futura. Basicamente permitiram concluir, de novo, por alguma insatisfação quanto à interação entre os colaboradores, mas as propostas de superação manifestaram-se essencialmente tautológicas no sentido em que havendo a perceção de algum défice de interação dos pontos de vista comunicacional e colaborativo, as propostas acabaram por ser do tipo aumente-se a colaboração e a comunicação.

Já quanto às causas do problema, podemos concluir que para os respondentes a principal causa reside na questão da disponibilidade horária dos colaboradores, que pela dificuldade de concertação condiciona em simultâneo a participação e a interação, bem como a coordenação intra-equipas (de nível básico e de nível secundário).

As conclusões permitiram, apesar de tudo, orientar a formulação das questões a incluir nos guiões de entrevistas para os aspetos organizacionais que se prendem com a existência de horários diferenciados entre os colaboradores, facto que deriva, à partida, de os formadores terem sempre atividade a tempo parcial e fragmentada; maneiras concretas de superar esse défice de partida, bem como o da interação propriamente dita, ou seja, sendo ela reconhecida, como proceder para que seja estimulada. Também se procurou uma formulação de questões que incidissem mais diretamente sobre qual o entendimento que os entrevistados tinham, para lá da questão dos horários, das causas principais que estariam na origem do problema.

## 2.4. As condições de sucesso

Perante o circunstancialismo em que a intervenção decorreria, tanto quanto era possível admitir no horizonte temporal contemplado no cronograma inicial (cf. IV), as condições de sucesso eram essencialmente de previsão quanto às possibilidades abertas pelas novas oportunidades que a situação emergente carregava.

De facto, estando ainda por compulsar, nesta fase, as percepções dos respondentes em termos dos questionários e das entrevistas respondidos, podia antever-se que propiciassem uma visão mais clara das razões por detrás do problema, ou seja, das causas, e, por outro lado, que permitissem direccionar mais objetivamente as questões a colocar na fase imediatamente a seguir, a das entrevistas a atores chave, no sentido de um levantamento mais fino.

A própria alteração superveniente do elenco de colaboradores a atuar podia conter em si os germes da situação desejada – ou o seu contrário. Também essa alteração do elenco poderia conduzir, em fase posterior de necessária reconstituição da equipa, a um conjunto de novas contratações que *a priori* constituíssem garantia de melhor performance global, a menos que insuficiências de avaliação de perfis, sempre possíveis nas reais condições em que tais contratações habitualmente ocorrem, conduzissem a nova situação problemática a exigir um projetar de novo.

Com base nos dados obtidos a partir das respostas ao primeiro questionário foi possível, numa segunda instância, elaborar um guião de entrevista aos atores que mais se pudessem apresentar como coautores potenciais e, do conjunto dos resultados obtidos em questionário e em entrevista elencar os objetivos por que a ação subsequente devia orientar-se, a qual, não obstante, no contexto mais geral da atividade, podia de algum modo ter de vir a ser reequacionada, tendo em atenção o ambiente de incerteza em que decorre e as mutações sucessivas a que tem de conformar-se.

Se falamos de atores como coautores é porque na dinâmica criada no Centro, muito confinada aos colaboradores “remanescentes”, “o diagnóstico é, também, um instrumento de participação e de conscientização dos atores intervenientes (...) e nesse sentido pode ser considerado como fazendo parte do processo de intervenção porque é um instrumento de interação e comunicação entre atores face à compreensão da realidade e à identificação de necessidades” (Guerra, 2010: 139), o que nos reenvia para a figura da sobreposição de etapas.

As condições de sucesso passam, dado haver uma relação estreita entre os intervenientes, a estar bastante dependentes de fatores externos que agem fortemente no sistema, pelo que nova equilibração, sempre precária, não derivará apenas da intervenção a que a nossa diligência se reporta, mas igualmente daqueles fatores externos que de facto não se podem controlar ou ultrapassar senão reactivamente.

Encontramo-nos, aqui, numa zona de fronteira entre a fase do diagnóstico e a da formulação do projeto, parecendo-nos que as entrevistas a aplicar/aplicadas, pela formulação das questões, que derivaram das pistas perceptíveis da análise do questionário, já contêm o germe da formulação do projeto na medida em que descartaram os pontos fortes para se fixarem nas limitações, nas causas do problema e nos aspetos organizacionais que, tidos em conta, podem ser melhorados/reformulados de forma concertada para que o disfuncionamento não subsista.

Porque na realidade a inquirição, primeiro pelo questionário, depois pelas entrevistas, já aponta, como apontou de alguma maneira desde sempre, para os objetivos a alcançar. O facto da delimitação do problema coloca desde logo, se se quer passar da intenção à ação, a questão da sua resolução e, concomitantemente, da forma a imprimir à ação: o quê, para quê e como fazer, atentas as causas. Trata-se de uma inquirição dirigida a partir do que se foi construindo.

Importa, decerto, salientar alguns pontos fortes – para que possam ser “esquecidos”<sup>29</sup> – desde logo os que os inquiridos expressaram a propósito do objeto do projeto, para evitar redundâncias: “A equipa como está trabalha bem”; “Penso que não é necessário melhorar a interação (...)”; “Enquanto colaborador deste Centro considero que o mesmo cumpre de forma eficaz os objectivos a que se propõe”. Resposta à questão *Interação entre os membros*, utilizando uma escala de tipo Likert conduz à média de ponderada de 3,6, ou seja, situa-se entre o satisfaz e o satisfaz muito, ligeiramente mais próximo deste último.

Outros pontos fortes percebidos pelos respondentes se podem encontrar noutras zonas do questionário (cf. tratamento global no anexo 6), de tal forma que no seu conjunto apontem para que a situação de insatisfação/de disfuncionamento originária possa ser encarada como resultado mais de uma teia de tensões do que de conflitos, que importará identificar melhor e gerir em conformidade, ainda que não esquecendo, o que há de ser especificamente inquirido, que para o problema podem concorrer fatores externos – é a questão da vizinhança do sistema de ação.

---

<sup>29</sup> Esquecidos no sentido de não se considerarem na elaboração do guião das entrevistas. Na realidade o problema onde intervir existe, embora para alguns não tanto assim, o que também deve ser tido em conta..

Trata-se, assim, no nosso caso, de uma abordagem de projeto para resolução de um problema, que vem seguindo sensivelmente o esquema da página seguinte.

O que se pretende, a partir de agora, é sobretudo a determinação das causas que no entender dos protagonistas estão na origem do problema, para que se possa atacá-las e, ao mesmo tempo, pela sua comunicação, induzir a sua apropriação, a negociação e empenhamento na resolução – objetivos de ação. De acordo com Barbier, “a conceção do projeto propriamente dita vai consistir, ao fim e ao cabo, na transformação de uma causalidade constatada (comandada pelas determinantes) numa causalidade teleonómica (comandada pelo fim visado)” (Barbier, 1993: 183), tratando-se nesta fase daquela primeira dimensão de causalidade, orientando-se o projeto, enquanto processo a desenvolver/em desenvolvimento, para a causalidade teleonómica comandada pela representação da situação desejada<sup>30</sup>.

Outras informações relevantes que concorrem para a delimitação das causas segundo os atores serão tidas em conta, donde o carácter estratégico que nesta fase assumem os dados de entrevista.

O projeto, orientado para a resolução do problema, obedece ao esquema da figura 5 (pág. 52).

## **2.5. Das entrevistas**

Para obtenção de informação mais consistente sobre a perceção dos colaboradores bem como de sugestões de soluções mais detalhadas que julgassem pertinentes transmitir para resolução ou minoração da situação-problema, foi elaborado um guião de entrevista genérico, ainda que dirigido a atores com funções diferenciadas, havendo uma figura, a do diretor, cuja posição no contexto da atividade é particularmente diferenciadora, tanto pela posição hierárquica que detém na entidade promotora como por uma certa exterioridade ao problema que tal posição determina.

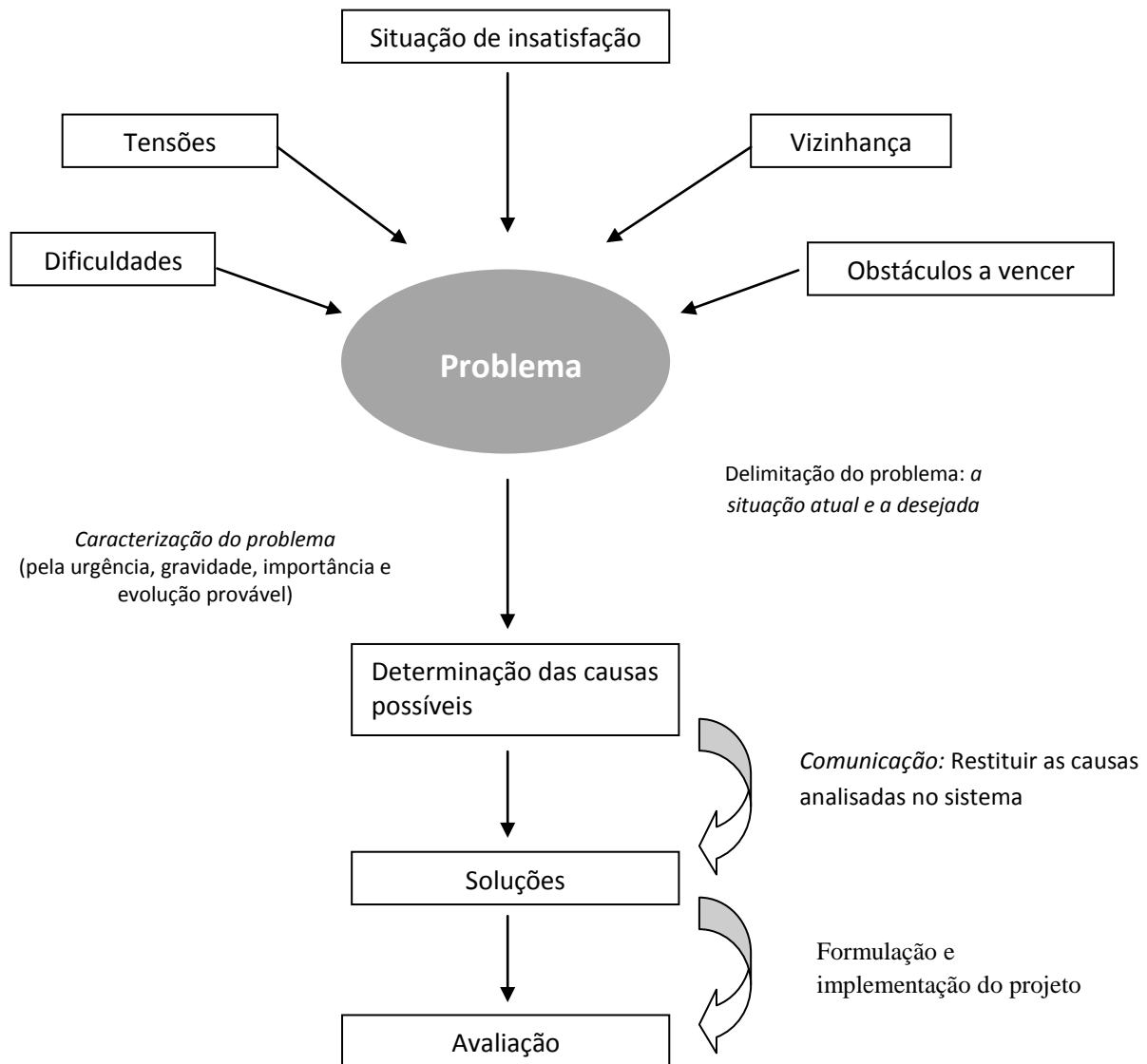
No entanto, sabendo-se que o diretor assume uma atitude interventiva em certas atividades específicas do Centro e estará ciente da problemática em questão, ainda que nela não diretamente implicado, optou-se, para que houvesse uma certa homogeneidade no tratamento

---

<sup>30</sup> “Existe aquilo a que se poderá chamar uma relação teleonómica entre as operações previstas e o resultado esperado. Este tipo de relação só existe, bem entendido, nas representações antecipadoras da ação, mas é fundado nas representações “reprodutoras” do real, sobre a constatação de relações de causalidade ou de implicação entre fenómenos correspondentes (Barbier, 1993, 65).

posterior, por entrevistá-lo seguindo o mesmo guião de entrevista, com uma ligeira extensão na introdução (anexo 7).

**Figura 5. Esquema do projeto orientado para resolução de problema**



Para aqui chegarmos percorremos consistentemente as etapas de pré-análise, de exploração do material e de tratamento dos resultados, de inferência e de interpretação (Bardin, 2005: 95), assim apresentadas por razões de esquematização, isto é, não coincidindo necessariamente com uma ordem cronológica, na medida em que o desenvolvimento de uma etapa pode apelar

à consideração imediata de etapa seguinte, assim como o desenrolar de uma certa etapa pode obrigar a retorno(s).

Na pré-análise, realizada com a intenção principal de chegar ao elenco das perguntas a efetuar, o objetivo foi “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais” (idem), ideias iniciais emergentes dos dados de observação enquanto participante dos processos, e dos resultados obtidos quer em questionários que em reuniões de índole diversa.

As ideias iniciais favorecem a emergência de um conjunto de intuições que vão ser transformadas em questões a abordar, dando assim lugar à construção do guião de entrevista propriamente dito. Este traduz, pois, o elenco das intuições emergentes e, pela sua arquitetura, contempla uma sequência que se pretendeu gradativa, em que cada questão parecesse como que implicar naturalmente a seguinte, constituindo as entrevista transcritas após a sua realização os documentos a serem submetidos à análise. Apesar dessa sequenciação teve-se em atenção que certas questões poderiam apresentar conexões mais ou menos evidentes, que foram anotadas.

A análise, que como veremos se apoiou num quadro de análise consistente com a estrutura do guião, contemplou a colocação de hipóteses plausíveis, bem como a formulação “dos objetivos e a elaboração de indicadores<sup>31</sup> que fundamentem a interpretação final” (idem, ibidem). A base da construção tomou como molas impulsionadoras temas previamente estabelecidos, na realidade correspondentes às intuições emergentes.

Nesta esquematização, as entrevistas transcritas constituem-se como um *corpus*, isto é, “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (id., ibid., 96), procedimentos que aparecem à medida que a análise vai evoluindo.

Uma vez elaborado o guião segundo os critérios acima invocados, foram colaboradores entrevistados, além do diretor: a Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento; uma Profissional de RVC; dois formadores do nível básico de certificação, de diferentes áreas de competências-chave (Matemática para a Vida e TIC); três formadores do nível secundário de certificação, um de cada área de competência-chave (Cidadania e Profissionalidade, Sociedade, Tecnologia e Ciência, e Cultura, Língua, Comunicação).

---

<sup>31</sup> Os indicadores são aqui entendidos no sentido de atributos que indicam a existência de um fenómeno significativo, destacado das mensagens veiculadas (ou de incidências complexas do quotidiano vivido e registado), e que permitem a elaboração de hipótese plausíveis ou/e de inferências consistentes. Nesta aceção os indicadores surgem como utensílios que orientam a análise.

Em princípio, o primeiro critério para a escolha dos entrevistados seria o de que os escolhidos haviam de ser os que supostamente fossem portadores da maior condensação de significado, critério que foi seguido tanto quanto possível. No entanto, a situação vivida pelo Centro na fase de entrevistas poderá de algum modo tê-lo condicionado.

De facto, em consequência de decisão da tutela segundo a qual o Centro, a funcionar de Janeiro a Março de 2013, teria de ser em regime de autofinanciamento, e dado que este não se encontrava em condições, só por si, de laborar em tal regime, propôs-se um grupo alargado de colaboradores assegurar *pro bono* o término dos processos em curso, disponibilidade também assumida por um avaliador externo. À entidade promotora do Centro competiu, ainda que com as inerentes dificuldades, assumir os custos de funcionamento durante o período em questão.

Como alguns colaboradores não se voluntariaram, ficou assim um pouco reduzido o leque de escolhas possíveis. No entanto, dada aquela tomada de posição, considerou-se que os respondentes correspondiam a um perfil de vontade de resposta sincera às questões, tendo sido este o critério que prevaleceu, estando a vontade de responder certamente associada ao interesse em contribuir para a resolução do problema objeto de intervenção e a uma tomada de consciência da problemática em jogo.

O mesmo não se poderá certamente dizer quanto à intervenção em si, que de alguma forma ficou em suspenso pelo facto de a atividade ter de ser interrompida por decisão da tutela, que pela Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março, considerou extintos todos os Centros a partir de 31 de Março de 2013, situação que conduziu a ter-se alterado o universo dos colaboradores relativamente aos quais a intervenção se dirigiria, sendo incerto o rumo que a atividade venha a ter.

Em tais condições, o trabalho realizado até à concretização e análise das entrevistas só poderá, a partir desta, servir de ensinamento e para orientar a ação no campo da interação entre colaboradores uma vez retomada a atividade no SRVCC, se tal se vier a concretizar.

Perante todas as incertezas que rodearam em simultâneo a atividade do Centro e o projeto propriamente dito, de que resultaram certas discontinuidades na ação, optou-se, em paralelo com o processo de aplicação e tratamento das entrevistas, por elaborar o esquema de formulação do projeto, para não se criarem hiatos demasiadamente grandes entre as suas

fases, que como em devido tempo assinalámos na realidade não seguem uma linearidade temporal, antes se vão sobrepondo e interpenetrando até ao momento especial da intervenção retificadora, aquele em que o projeto, por assim dizer, ficou em suspensão.

A sequenciação que se apresenta – entrevistas/tratamento, inferência, interpretação e formulação do projeto – obedeceu, assim, a um objetivo de melhor articulação dos temas, ainda que se trate de figuras que na realidade tiveram alguma sobreposição temporal. A formulação do projeto teve lugar, do que antecede, num ambiente parcialmente virtual, pois se consubstancia no pressuposto de que a atividade continuaria de alguma forma, o que efetivamente não veio a acontecer.

### **2.5.1. Tratamento e análise das entrevistas**

Antes de passar à fase de elaboração do plano de atividades importava fazer um balanceamento de toda a informação disponível, para o que se impunha, aqui, proceder ao tratamento e análise das entrevistas aplicadas aos colaboradores de modo a que as diferentes perceções resultantes se pudessem articular no plano, entendidos os resultados das entrevistas, porque incorporam resultados anteriores, como os de maior significado para a tomada de decisão.

Tendo as técnicas de recolha de informação até esta fase sido a observação participante, o inquérito por questionário, alguma análise da documentação disponível e registos efetuados no decurso de reuniões, impunha-se, agora, portanto, o processo de tratamento e análise da informação recolhida nas entrevistas, a culminar com inferências e interpretação final. Podemos sintetizar como segue a obtenção, tratamento e análise dos dados:

- Guião de partida (anexo 7);
- Quadro orientador da análise, relativamente ao guião, subdividido por tema e escalonamento, questões orientadoras, observações e conexão potencial (anexo 8).
- Realização das entrevistas.
- Transcrição integral das entrevistas de cada um dos inquiridos dentro dos princípios estabelecidos (condensação de significado vs vontade de responder);
- Primeira condensação das entrevistas, contemplando tema, objetivo, unidades de registo e indicadores (exemplo no anexo 9).



- Segunda condensação através da construção de quadro-resumo panorâmico confrontando as percepções dos diferentes atores (TDE, Profissional de RVC, formadores, diretor) (Anexo 10).

- Inferências e interpretação.

Com esta sequência pretendemos seguir de perto a orientação de que “o modo mais corrente de construção do resultado é a restituição dos conteúdos em função dos temas previamente definidos na grelha de observação ou no guião de entrevista” (Juan, 1999: 196), tendo considerado, assim, que o guião e o quadro orientador (grelha) se apresentam complementares e indissociáveis, obedecendo a sua construção simultânea a um princípio funcional com vista à análise subsequente, pois se é certo que o entrevistador não tem à sua frente, no ato de entrevistar, senão o guião, já tem em mente o quadro orientador.

Os temas a abordar foram, pois, fixados à partida no guião e esquematizados no quadro orientador, sendo os conteúdos devolvidos em função dos temas prévios num processo de depuração sucessiva a partir da transcrição integral das entrevistas.

Na nossa esquematização o tema é uma “unidade de significação” (Bardin, 2005: 105) tomada como estratégica para a análise final, revestindo-se de um carácter prévio em relação ao material bruto (entrevistas integralmente transcritas).

Em cada tema procedeu-se a um recorte seletivo por unidades de registo, ou seja, segmentos de conteúdo a considerar como unidades de base na assunção da sua consonância com o tema ao qual se reporta. O que pressupõe que é do texto transcrito que se liberta uma representação considerada significativa do tema previamente considerado.

A transcrição assim operada por segmentação permitiu, em cada unidade de registo, a emergência de indicador(es) que serviriam de referentes para a análise e que representam uma certa categorização “que tem como primeiro objetivo (...) uma representação simplificada dos dados brutos” (idem, 119), ou seja, operou-se uma primeira condensação na assunção de que a passagem de dados brutos a dados organizados não introduz desvios no material”

Nesta fase procedeu-se a uma compressão ainda limitada (em relação às opiniões e representações expressas), para garantir que o significado ficava totalmente preservado, procedimento que carrega algum risco se aceitarmos que “quanto mais as passagens citadas são longas, se colam ao material bruto, menos a análise de conteúdo é elaborada” (Juan, 1999: 201) – e é no campo da análise de conteúdo que aqui nos situamos.

Mas como “uma análise de conteúdo supõe sempre uma redução de um conteúdo” (idem), e pelo processo anterior o significado estaria preservado, procedeu-se, a partir dele, a uma condensação substancial do sentido, operada através da construção do quadro-resumo panorâmico (anexo 10) por intermédio do qual, além da referida condensação (que representa uma síntese das representações mais significativas de cada ator), se podem confrontar criticamente e em simultâneo as representações dos diferentes atores em presença.

Os quadros dos anexos 8, 9 e 10 ilustram, assim, o processo de condensação sucessiva do material bruto que permitiu, com estas duas últimas etapas, aportar à restituição da interpretação final com as inferências respetivas.

A restituição final dos resultados, que a seguir se apresenta, seguiu a regra geral de elaboração sob a forma alternada de ilustrações através de passagens extraídas diretamente do discurso e de interpretações enquadradas e organizadas segundo temas previamente decididos.

### **2.5.2. Resultados das entrevistas por tema**

Na restituição dos resultados utilizaremos as seguintes notações para os entrevistados, E, de quem serão reproduzidas certas asserções fundamentadoras da análise:

Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento, TDE – E1;

Profissional de RVC – E2;

Formador de Matemática para a Vida, nível básico – E3;

Formador de Tecnologias de Informação e Comunicação, nível básico – E4;

Formador de Cidadania e Profissionalidade, nível secundário – E5;

Formador de Sociedade, Tecnologia e Ciência, nível secundário – E6;

Formadora de Cultura, Língua, Comunicação, nível secundário – E7;

Diretor – E8.

Uma breve caracterização pessoal de cada entrevistado encontra-se no quadro-resumo panorâmico das representações, anexo 10.

**Tema 1:** Relativamente às representações do modo de funcionamento geral da equipa podemos concluir que alguns entrevistados (em maior número) admitem, pelo menos

implicitamente, a existência de um défice de interação (“Concordo com o défice de interação” E4), enquanto outros discordam que esse défice exista: “Penso que não existia défice de interatividade”, E7.

São diversas as causas avançadas para o défice, quando considerado existente, de certa forma recorrentemente apontando para a multiplicidade de atividades da maioria dos colaboradores:

(...) “a única causa que encontro baseia-se na vida profissional profundamente ativa da maioria dos colaboradores”, E5,

mas que também podem ter a ver com o perfil de pendor menos cooperativo de certos elementos. “Acredito que a equipa devesse trabalhar mais em grupo e não cada um para seu lado”, E2; “(...) alguns elementos da equipa evidenciaram uma postura mais individualista” E3. Alguns sugerem pistas gerais para minorar o défice:

“existem muitas atividades que podem ser transversais e se fossem trabalhadas em consonância...”, E3;

ou: “Penso que seria possível melhorar o trabalho de equipa, no sentido de encontrar um dia onde todos os formadores e profissionais estivessem presentes”, E7.

Certas pistas apontam, já, para uma conexão com o tema dos horários, mais à frente. cremos, assim, que se justifica uma intervenção no sentido de minorar o défice, diferentemente percebido pelos respondentes, intervenção que deve ter em conta as sugestões de melhoria surgidas nos temas seguintes.

**Tema 2:** Este tema, da visão de melhoria de cada entrevistado, foi subdividido em dois subtemas: a visão de novas funções para melhoria e a visão de novas estratégias.

**2.1.** A questão das novas funções foi colocada porque durante a atividade se foi refletindo sobre a evolução dos centros, numa primeira fase como previsíveis dispositivos de aprendizagem ao longo da vida, e, posteriormente, com a entrada em funções da ANQEP, como centros para a qualificação e o ensino profissional. Numa configuração ou noutra haveria/haverá funções que seriam/serão aprofundadas, outras que serão novas.

O conjunto das respostas foi maioritariamente no sentido de que as funções atuais são ajustadas: “penso que não seriam necessárias alterações”, E7; ou: “o sistema, tal como está desenhado, e nas circunstâncias (...) no terreno, não exige novas funções, E8. São, contudo,

avançadas algumas sugestões que se enquadram melhor no subtema seguinte das estratégias, subentendendo-se pelas respostas uma continuidade de ação, na realidade comprometida. Apenas o diretor discorreu, em termos de novas funções, sobre o que se desenha na futura intervenção como CQEP, já que a primeira hipótese (centros de ALV no sentido proposto pela UCP) foi descartada.

Foram referidas, mesmo assim, como novas funções, a de condução das reuniões das equipas formativas pelos formadores, até aqui assegurada pelas profissionais de RVC, e uma “função participativa na gestão/desenvolvimento de uma plataforma colaborativa”, E5, sugestão que aponta para uma certa mobilização dos meios informáticos, que o respondente se predispôs a concretizar.

**2.2.** Neste subtema relativo à visão de novas estratégias para melhoria da interação foram apontadas estratégias de índole diversa, que vão das que se prendem com antecipações em sede de contratação (“Na contratação do formador, (...) deve-se reforçar a importância da sua presença nas reuniões e estabelecer limites para as suas ausências”, E1) ao modo de agendamento das reuniões [“(...) passar por se agendarem mensalmente reuniões de trabalho cooperativo (...)”, E3; “(...) deveria ser marcado um ou dois dias na semana, onde todos os formadores e profissionais estivessem presentes (...)”, E7], a formações regulares sobre procedimentos e metodologias ou à mobilização de uma plataforma colaborativa digital. Uma estratégia, já pensada no âmbito da autoavaliação e da coordenação, passará por uma alteração do “figurino das reuniões das equipas (...) de modo a haver um mix no sentido planeado (...) reuniões quinzenais com todos os elementos de ambos os níveis alternadas com duas reuniões quinzenais das equipas separadas” (E8), bem como pela suscitação de uma “intervenção rotativa de cada um dos colaboradores nas reuniões de coordenação, com tema de reflexão autónomo”, idem, E8.

Em certas respostas reaparece uma conexão, direta ou indireta, com a problemática dos horários (tema seguinte).

**Tema 3. O papel dos horários.** A multiplicidade de horários a que o sistema conduz, havendo apenas duas figuras, a de TDE e a de Profissional de RVCC, a quem são atribuídos horários completos e de quem se poderia falar de uma certa profissionalização, parece ser, das respostas obtidas e das conexões que se estabelecem com outros itens, o fator que mais contribui, ainda que não diretamente, para o surgimento de certas tensões no seio da equipa.

Esta particularidade do sistema faz com que a maioria dos colaboradores tenha atividade noutros locais, com diferentes regimes (por exemplo de acumulações), de que acaba por resultar a “constituição de equipas com um número alargado de formadores”, E8, adiantando o diretor que em sede de contratação nada haverá de substancial a alterar, idem E8, atenta a situação e os requisitos pelos quais as contratações se regem.

Nesse sentido, “os colaboradores têm de conviver com isso e têm de conseguir diferentes formas de atuação para minorar o problema”, E8.

O conjunto das respostas parece apontar realmente para a procura de respostas dentro do condicionalismo dos horários, apenas um respondente tem considerado mais incisivamente que a multiplicidade dos horários não contribui para o problema. No entanto, em linha com os restantes, avança com a proposta de promover a interação através da procura de “um dia em que os formadores e profissionais se encontrassem para aferir estratégias a implementar”, E3.

Entra-se, deste modo, no avançar de soluções que têm a multiplicidade dos horários como pano de fundo, sendo diversas as estratégias apontadas, como “marcar horas de trabalho em grupo tal como se funcionou nos três meses entre janeiro e março com o voluntariado”, E2 (uma situação excecional que não se vislumbra venha a repetir-se); existir “uma planificação pré-definida anualmente”, E4; “marcar um ou dois dias por semana onde a equipa estivesse toda presente”, E7 (a respondente acaba com a proposta por implicitamente admitir que há que torner a questão dos horários, embora não o tenha admitido inicialmente). Igualmente um colaborador, que considerara que a multiplicidade dos horários “é uma mais valia para o Centro e para os candidatos” (E6), acaba por reportar “a pouca flexibilidade em vir trabalhar alguns sábados, por parte de alguns elementos da equipa”, idem, o que não deixa de remeter para a questão. Outra proposta para debelar o défice sentido seria que o trabalho individual fosse “orientado numa perspetiva colaborativa com recurso à plataforma colaborativa”, (E5), que o respondente já havia avançado, proposta de plataforma, embora encarada noutra perspetiva, que havia sido adiantada por outro respondente (“Utilização de uma plataforma onde os formadores e profissionais marcassem as suas sessões e horas destinadas”, E4).

As duas últimas propostas parecem apontar para a necessidade de mobilizar mais os colaboradores para a utilização dos meios informáticos em rede, entendendo-se por “mobilizar mais” que devem ser implementadas estratégias vinculativas de utilização, já que tais meios existem na entidade com certa diversidade mas nem sempre têm sido aceites na prática por todos.

Haverá que frisar, no entanto, que tais meios constituirão apenas ferramentas facilitadoras do trabalho, não se substituindo, contudo, à interação pessoal que deve ser fomentada, pois que sendo certo, por um lado, que um tal dispositivo, se cooperativamente utilizado, torna mais rápida a troca de informação, com o aumento de eficácia que tal determina, por outro coloca o problema que normalmente se levanta com a efetiva proximidade pessoal conseguida virtualmente com a utilização das redes sociais ou com as redes sociais profissionais<sup>32</sup>.

A problemática dos horários, dado que em sede de contratação, como o diretor explicou, pouco haverá a fazer, salvo talvez pedir à direção que seja mais incisiva na chamada de atenção para as faltas às reuniões (“deve-se reforçar a importância da sua presença [dos colaboradores] nas reuniões e estabelecer limites para as suas ausências”, E1), suscitou, assim, uma aceitação genérica de que será em conjunto que os colaboradores terão de encontrar maneiras de intensificar os encontros e, com eles, a interação colaborativa, admitindo-se em simultâneo uma maior utilização, que tem de ser incentivada, dos meios virtuais em rede como facilitadores do trabalho.

#### **Tema 4. O modo de funcionamento das reuniões das subequipas pedagógicas**

Este tema foi subdividido em cinco temas correlacionados, dado ser (re)conhecido, quer em sede de autoavaliação quer na inquirição por questionário quer por incidências do quotidiano que é no modo de funcionamento efetivo, em reuniões ou por ausência a elas, que se geram as maiores situações de tensão.

**4.1.** Começando pela frequência, todos os respondentes afirmaram frequentar normalmente as reuniões, exceto um que não foi tão taxativo na afirmação (*sempre que posso*), o que aponta para uma postura habitual de défice de presenças. É de notar, aliás, ser este formador que adiantou, reconhecendo o problema, com a proposta de interação colaborativa através de plataforma digital (a sua formação de base é da área da informática), discutível no sentido avançado no tema anterior.

Havendo uma queixa geral, incongruente com o conjunto das respostas, de défice de presenças nas reuniões, podem colocar-se duas hipóteses: há respondentes que não assumem

---

<sup>32</sup> *Eu tenho amigos verdadeiros. 3.592 curtiram · 27 falando sobre isso*, pode ler-se na internet, a título de exemplo.

défice de presença; os respondentes, escolhidos de entre os que se perfilaram pro bono, não são, na sua maioria, os fautores do défice.

Dada essa circunstância muito particular, aceitamos que a segunda hipótese é a mais verdadeira, não sendo possível extrair mais ilações do conjunto das respostas.

**4.2.** Quanto aos critérios de marcação das reuniões, que se presumia poderem originar situações de incompatibilidade, o conjunto das respostas aponta, pelas sugestões, para a dificuldade sentida em conseguir quer a prontidão quer o máximo de presenças, sendo apresentadas propostas diversas mas todas no sentido da conjugação futura de esforços:

- “Ter dias fixos, marcados com antecedência”, E1;
- “Marcações anuais. Pontualidade”, E2;
- “Respeitar a mancha horária de disponibilidade do formador e com alguma antecedência sondar cada elemento para que houvesse menos faltas”, E3;
- “Todos fornecerem atempadamente os horários possíveis e tentar-se conjugá-los, E4;
- “Definição de um dia fixo dada a regularidade pretendida, num horário ao final do dia que afiance a presença do maior número, senão da totalidade”, E5;
- “As reuniões deviam ser marcadas no início do ano e de acordo com a disponibilidade de todos”, E7.

Apenas um respondente afirma sempre ter tido em conta “o critério da disponibilidade dos elementos da equipa e direção”, E6, o que não excluindo os critérios anteriores junta mais outro, o da disponibilidade da direção, que na realidade só se pode colocar quanto às reuniões de coordenação e de autoavaliação, e não neste item.

Perante a vontade conjunta de conseguir a presença, nas reuniões, do maior número possível de colaboradores, parece aconselhável que o tema seja primeiro discutido conjuntamente, para que da reflexão conjunta resulte uma resolução aceite por todos, responsabilizando-os pelo cumprimento da decisão que houver.

De notar, no entanto, em função da experiência, que a multiplicidade dos horários torna praticamente inviável que todos estejam presentes ao mesmo tempo, a não ser talvez em reuniões parcelares (da equipa do nível básico ou da equipa do nível secundário), daí a

afirmação de um respondente apontando para solução “que afiance a presença do maior número”, E5.

**4.3.** No que toca ao funcionamento propriamente dito das reuniões, foi colocada a questão de saber se para cada respondente a ordem habitual de trabalhos era adequada ou não, recolhendo uma percepção mista: quatro consideram-na inadequada, três consideram-na adequada.

Dos quatro que consideram a ordem de trabalhos habitual não adequada, dois que são ambos formadores do nível básico adiantam sugestões para a conformidade com as necessidades:

- Na “ordem de trabalhos deveria constar um ponto que se relacionasse com a análise dos portefólios, pelo menos dos que apresentassem um menor desenvolvimento, para que se determinassem formas de agir”, E3;

- “Estratégias a implementar, trabalhar em equipa face aos problemas que a equipa se vai deparando, desde a pressão dos candidatos”, E4.

O facto de serem ambos formadores do nível básico pode significar que era nas reuniões deste nível que a inadequação da ordem de trabalhos seria motivo de tensão, sendo de tomar em consideração a proposta incidindo na análise dos portefólios, tanto mais que era neste nível que estava em desenvolvimento a elaboração de uma “autobiografia referente” relativamente a cujo formato de aplicação se notaram resistências (os restantes elementos não se voluntariaram para continuar).

Dos que responderam pela adequação (os três formadores do nível secundário), um considera, no entanto, que “alguns temas poderiam ser condensados por forma a realçar conclusões e propor melhorias ou ações corretivas” (E6), o que será de canalizar futuramente para a equipa respetiva.

**4.4.** Sobre as formas de partilha de informação, nas reuniões ou fora delas, para além de se atribuir valor intrínseco à partilha, são díspares os modos de as encarar ou de implementar.

Uma das dificuldades que obrigará a redundâncias residirá na [falta de] “pontualidade dos participantes” (E2). Contudo, para a partilha de informação (e cooperação) “deveriam existir tempos próprios” (E3), sendo essa “uma forma de definir estratégias a aplicar e de os adultos



sentirem que se tratava de uma equipa” (idem), o que releva da conjugação temporal já focada.

Igualmente deveriam ser partilhadas as “situações com que cada colaborador se depara e a maneira como as resolveu” (E4). Também a utilização da plataforma informática sugerida, “em estreita relação com o site do IETC” (E5), se constituiria como meio de partilha. Ao diretor afigura-se-lhe que “(...) as diferentes modalidades de partilha de informação habituais (...) são as adequadas” (E8), aí se incluindo os meios informáticos em rede disponibilizados, sendo que “(...) o modo de operar, a quantidade, a qualidade e a frequência da informação partilhada é que, segundo o seu problema indica [o da autora do projeto], são deficitários para alguns, cabendo-lhes por isso a responsabilidade de melhoria”, (idem), que o mesmo é dizer-se que se espera da intervenção, com mobilização de todos, que se consiga a necessária melhoria.

**4.5.** Neste item colocou-se a questão de saber qual a perceção dos inquiridos sobre o valor potencial da interação supostamente gerada por uma referência conjunta aos candidatos, considerados para o efeito o denominador comum de cada equipa.

Dos que responderam, a maioria considerou a hipótese meritória, havendo quem considerasse que “essa partilha de informação já ocorria dentro e fora das reuniões” (E7), asserção que pelos outros respondentes não será assim percebida. Para ser efetiva levanta-se, contudo, de novo, a problemática dos horários: “Parece-me uma boa hipótese, se conseguirem resolver o problema, que é o facto de existirem vários horários entre eles” (E1). A partilha projetada pode contribuir “para se conseguir ser uma aprendizagem pelas equipas” (E2), partilha (dinâmica colaborativa) que “pode assentar perfeitamente na plataforma que referi (...) e será de valor acrescentado” (E5). Para o diretor, na condição de as propostas de atividades a propor aos candidatos resultarem de uma efetiva coordenação, a própria coordenação entre os elementos “potenciará, só por si, pelo envolvimento que implica, o acréscimo de interatividade em questão, bem como a sua generalização à restante atividade” (E8).

No contexto da intervenção a implementar parece que se deverá incentivar, como potenciadora de um acréscimo de interatividade, uma coordenação das atividades a desenvolver por cada candidato a que determinada equipa assiste (que não é necessariamente sempre a mesma, variando com os candidatos).

**Tema 5. Reuniões de coordenação.** Este tema foi incluído na assunção de que as reuniões de coordenação “obrigam” à presença de todos e também porque pelo seu modo habitual de funcionamento se atribui um espaço de intervenção aberto a todos os presentes.

**5.1.** A prática vinha demonstrando que à semelhança do que acontecia nas outras reuniões também aqui se verificava, para além de que o espaço de intervenções não era geralmente utilizado pelos presentes (“A prática tem demonstrado que na realidade a intervenção dos colaboradores nesta fase [último ponto da ordem de trabalhos] tem sido diminuta ou inexistente”, E8), que uns quantos colaboradores faltavam.

O padrão habitualmente seguido nas reuniões foi fixado pelo diretor quando era coordenador do centro: informações; tema de reflexão/autoformação; resultados alcançados e a alcançar; outros. O ponto “outros” era dedicado precisamente à intervenção dos colaboradores que se quisessem sobre algo não tratado e que considerassem importante. “O padrão até aqui adotado está correto” (E8), segundo o diretor, ao mesmo tempo que para um respondente

“as reuniões de coordenação estavam bem e não sinto que deveria existir uma maior mobilização dos colaboradores (...); considerei que o desenvolvimento das reuniões foi sempre bastante esclarecedor das dúvidas que pudesse ter” (E3).

À partida parece que é de manter o padrão, embora introduzindo algumas nuances na sua operacionalização. Em reunião em que se discutiu o assunto e tomando como exemplo o que se vinha fazendo ultimamente nas reuniões da equipa de autoavaliação, foi adiantada a ideia de que o espaço tema de reflexão/autoformação fosse rotativamente preenchido por um colaborador que escolheria autonomamente o tema a apresentar, senão mesmo conduzir toda a reunião: “Terem de conduzir uma das reuniões. Faria com que se envolvessem mais nos problemas de coordenação” (E1). Esta modalidade a introduzir pareceu recolher a opinião favorável de todos, a exigir que pelo menos a experiência se faça, embora algumas reticências aparecessem por parte de um número diminuto dos colaboradores presentes, decerto motivados por um perfil individual mais introvertido ou menos interventivo:

“No entanto o campo motivacional (...) tem uma enorme preponderância na conjugação entre a parca disponibilidade horária dos recursos humanos e a capacidade de elevarem a proficuidade da sua ação (...) (E5).

Parecendo estar subjacente o assumido desse tipo de intervenção rotativa, o problema das ausências parece sobrepor-se no espírito dos respondentes:

- “Haver um calendário, pré feito onde existissem penalizações financeiras pela não presença nas mesmas” (E2);

- “(...) deveria existir uma maior responsabilização dos faltosos, nomeadamente justificar a sua ausência” (E3);

- “As reuniões teriam maior mobilização se marcadas logo no início da atividade do Centro e não mensalmente (E6);

- “(...) as reuniões deveriam ser marcadas no início do ano e tentar que o seu começo não fosse após as 19h (E7).

Assim, a questão dos horários e dos modos de marcação reaparece no tema das reuniões de coordenação, a exigir a introdução de estratégias mobilizadoras, algumas de cariz impositivo (“penalizações financeiras pela não presença nas mesmas (E2); “maior responsabilização dos faltosos, nomeadamente justificar a sua ausência, (E3), outras apelando mais à concertação prévia (tentar que... (E7)). O recurso a uma plataforma digital também é preconizado, em particular para que as disponibilidades possam ser do conhecimento de todos.

Pelo conjunto das respostas o termo mobilização foi entendido quer como “mobilização da presença” quer como “mobilização da intervenção”, sendo ambas as aceções importantes para a estratégia a implementar no futuro. É de instituir, quanto à primeira aceção, a obrigatoriedade da justificação escrita das faltas, que pode ser um modo dissuasor da ausência. Quanto à mobilização da intervenção parece ser de experimentar a proposta de intervenção rotativa dos colaboradores e atuar de seguida consoante os resultados.

**5.2.** Quanto ao subtema da avaliação da intervenção nas reuniões de coordenação, que entronca na segunda aceção acima da “mobilização da intervenção”, autoassumida ou induzida, surge regularmente a ideia de que o que tolhe a intervenção participativa é o facto da duração habitual lhes parecer demasiado longa: “As reuniões de coordenação tendem a ser muito longas” (E1); “A duração das reuniões pode ser um fator que limita as intervenções” (E6); “(...) deveriam ter uma duração mais curta (...) esse fator é bastante importante para a participação dos ouvintes” (E7).

Quanto à participação propriamente dita, ela deve ser induzida (“Ao longo da reunião deve ser pedida a opinião dos colaboradores”, E1) ou partir da iniciativa própria (“empenho dos colaboradores”, E4). Em qualquer caso a intervenção individual está condicionada à singularidade de cada um:

“(...) podemos tentar ouvir e abrir a participação a todos, mas nem sempre essa intenção resulta numa participação alargada, pois esta é inerente às capacidades, à visão que se tem sobre os processos e às competências para se analisarem os aspetos em perspetiva de macro a micro” (E5).

O que aconselha, em todo o caso, a que a experiência se faça, a despeito de as idiossincrasias de cada um conduzirem a resultados desequilibrados, o que só depois da experiência realizada se pode aquilatar.

Parece ainda aconselhável, até para não desmotivar as intervenções, ou, dizendo de outra forma, para incentivar a interação e a colaboração, que se faça uma gestão do tempo criteriosa, “(...) que não deve exceder um determinado limite (...) ainda que correndo o risco de deixar questões relevantes por tratar” (E8).

**Tema 6. Questão aberta final.** Como normalmente acontece neste sistema de inquirição, foi introduzida no fim guião uma pergunta aberta, na intenção de com ela obter um acréscimo de informação sobre algum aspeto relevante não tratado ao longo da entrevista e sobre o qual o respondente se quisesse pronunciar e que pudesse trazer nova luz ao problema da melhoria específica a conseguir.

A recolha final não foi muito significativa, primeiro porque quatro dos respondentes consideraram não ter mais nada a acrescentar, sendo que uma quinta resposta aponta no mesmo sentido: “(...) salientei os pormenores que interiorizei durante a minha participação no processo” (E5).

Dos três restantes respondentes reapareceu indiretamente a questão do modo de procedimento prévio à contratação: “Creio que este problema poderá ser resolvido se, no ato da contratação de colaboradores, clarificar a importância do seu trabalho” (E1), o que de facto é feito, podendo a sugestão conter subliminarmente as questões da clarificação quanto à participação nas reuniões bem como as do cumprimento e da pontualidade, o que reverteria de novo para a problemática dos horários.

Por outro lado, aparece uma sugestão de equiparação do estatuto das reuniões de autoavaliação e de coordenação:

“(...) estas reuniões [de autoavaliação] seriam tão importantes como as de coordenação e deveriam ter sido mais participativas e, aí sim, penso que o

espaço de interação deveria ser mais fomentado, mas (...) teria de existir uma maior frequência de colaboradores” (E3).

A sugestão, sendo pertinente, dada a importância que a autoavaliação assume no contexto da atividade, de certo modo esbarra no enquadramento institucional: a responsabilização pela presença nas reuniões de equipa formativa e de coordenação encontra-se expressa nos contratos de prestação do serviço, ao passo que a presença nas reuniões de autoavaliação é de carácter voluntário, ainda que sistematicamente divulgadas a todos com apelo à participação.

Finalmente parece de salientar, porque isso tem uma importância capital para o futuro deste projeto, o ambiente que rodeia a atividade e posto nestes termos pelo diretor:

“(...) não posso deixar de sublinhar que sendo o seu projeto muito meritório no quadro da atividade que se vinha desenvolvendo, a verdade é que neste momento não sei qual a continuidade que possa vir a ter, já que paira sobre o Centro a possibilidade de a sua ação vir a ser interrompida não sei por quanto tempo, e isto se não for determinada uma cessação completa da nossa intervenção no SRVCC” (E8).

Entrámos, assim, num terreno movediço em que se pode perder o pé, pelo menos quanto à continuidade do projeto: neste momento a atividade como CNO está extinta e aguarda-se que os novos CQEP iniciem a sua atividade, enquadrados no SRVCC, mas que ultrapassará este sistema na medida em que também estarão direccionados para o público jovem à espera de enquadramento em saídas profissionais de acordo o seu perfil. Contudo as notícias vindas a lume apontam para que mesmo que a entidade venha a ser promotora de um CQEP, este tipo de centros só venha a laborar a partir do próximo ano letivo.

Assim sendo, a sequência que a seguir se apresenta quanto ao Plano de Atividades – plano de intervenção com vista à pretendida melhoria – se é certo que a determinada altura se interpenetrou sincronicamente com o trabalho de inquirição, logo ainda obedecendo a uma situação concreta, a verdade é que a partir de certo ponto releva de uma intenção de intervenção suposta, isto é, relativa a um ambiente virtual onde a aplicação já não será possível: a equipa onde a situação de tensão surgiu já não existe, e mesmo que uma venha a existir será decerto outra e com outras funções a serem desempenhadas; e, a existir, será num tempo em que a viabilização concreta do plano se esfumou.

### 3. FORMULAÇÃO DO PROJETO

#### 3.1. Os objetivos e os métodos

Através da consulta prévia aos colaboradores, foi feito, do que antecede, um primeiro esboço de necessidades em termos de ações de melhoria, o que permitiu de seguida uma sintetização (cf. anexo 4) e o destaque da área onde intervir. O processo de diagnóstico, relativo a essa área de intervenção onde operar, teve em mente, em simultâneo, proporcionar o estabelecimento dos objetivos a alcançar, uma vez posto o processo em marcha. Tratou-se, assim, num primeiro momento, de atuar de forma a que se estabelecesse uma certa negociação com os atores implicados – nesta altura já só os que continuaram em funções – e de modo que pela sua envolvimento<sup>33</sup> surgisse uma hierarquização que tivesse em conta aquilo que lhes parecesse pertinente.

O passo seguinte, salvaguardado o facto de que os “passos” não são estanques, mas permanentemente interrelacionados, foi o da fixação dos objetivos a alcançar, que “não é uma tarefa burocrática de menor interesse; pelo contrário, pela negociação dos objetivos passa, em larga medida, a capacidade de manter um alto nível de motivação dos atores e de vir a medir os resultados da intervenção” (Guerra, 2010: 163), residindo nesta possibilidade de medição – de avaliação – o fundamento para a necessidade da sua explicitação.

Uma tal sequenciação, que começa por um diagnóstico da situação, seguida da negociação dos objetivos de ação e da determinação dos meios a tomar e da programação a seguir, faz parte daquilo que Boutinet chama de pedagogia do projeto<sup>34</sup>, por contraposição a projeto pedagógico (Boutinet, 2012: 224-230).

A diligência a que a intervenção obedece está então relacionada com o tipo de conhecimento que com o projeto se pretende produzir: compreensão (das condicionantes que conduzem ao problema), predição (dos resultados esperados das alterações a introduzir), mudança (nos processos que estejam na origem do problema) e avaliação (de resultados pós-intervenção).

---

<sup>33</sup> Segundo Boutinet, a propósito do projeto de empresa, é ainda necessário, “para que haja projeto, que este diagnóstico seja objeto de uma apropriação pelos diferentes atores (Boutinet, 2012: 256), sendo nessa ótica que nesta fase e nas subsequentes sempre se procurou mobilizá-los.

<sup>34</sup> De acordo com Boutinet, a pedagogia do projeto “constitui uma pedagogia da apropriação e é assimilável ao modo de trabalho pedagógico «de tipo apropriativo» centrado na inserção social, posto em evidência por M. Lesne” (Boutinet, 2012: 225).. Não obstante Lesne nunca utiliza, ao longo da sua teorização (Lesne, 1984: 151-212), o conceito do projeto (como aliás faz notar Boutinet). A centração na inserção social é descrita, entre outros, como “formação de agentes sociais suscetíveis de intervir sobre as orientações de uma sociedade por de uma ação operada a partir das posições sociais ocupadas, ação esta que liga as atividades quotidianas aos lances sociais globais” (idem, 240).

Entramos, assim, no domínio de uma experiência pensada-projetada, no sentido que Josso dá ao termo experiência: “(...) vivemos uma infinidade de transações e vivências; estas vivências atingem o estatuto de experiências a partir do momento em que fazemos um certo trabalho sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido” (Josso, 2002: 35), trabalho realizado no contexto da autoavaliação – o que se passou, o que foi observado, percebido e sentido – e trabalho que se projeta agora realizar, que inclui a convocação de certos atores numa “experiência coletivamente partilhada” (idem).

Idealmente, da realização do trabalho resultará aprendizagem e construção de conhecimento que contribuam para melhoria de funcionamento do Centro, tratando-se aqui, por isso, de aprendizagem e conhecimento experimental e pragmático (cf. Josso, id., ibid.).

Pretendeu-se proceder de forma a que os objetivos a alcançar fossem coerentes, tendo em mente uma distinção/hierarquização entre finalidades, objetivos gerais e objetivos específicos, que resultou na sua fixação como a seguir se enuncia.

Finalidade: Contribuir para uma melhoria dos “níveis de organização e funcionamento” do Centro, que se constituem como padrões de referência para a qualidade (cf. Canelas, 2007: 25).

Tal finalidade impõe-se permanentemente e é constantemente perseguida, daí a implementação cíclica da autoavaliação, que por seu turno conduziu à necessidade e justificação do projeto. Como assinala Guerra, as finalidades – aquela finalidade em particular – estão na maioria dos casos “definidas antes do diagnóstico e estão incluídas em grandes domínios de intenção de políticas gerais das instituições públicas ou privadas” (Guerra, 2010: 163), sendo nessa aceção de referente e orientação diretora do projeto que foi considerada.

Objetivos específicos:

- Promover a articulação entre os elementos da equipa de colaboradores;
- Rever os princípios de contratação seguidos;
- Incentivar os colaboradores a desenvolverem estratégias concertadas de desenvolvimento dos processos com os candidatos;
- Alterar o esquema habitual de realização separada das reuniões das subequipas pedagógicas, passando a contemplar momentos de realização conjunta para incentivar o confronto de pontos de vista diferenciados sobre realidades complementares;

- Suscitar a (re)construção conjunta de materiais e instrumentos que visem a sua mais fácil apropriação e utilização pelos candidatos, em particular no que concerne ao PRA;

- Promover a fixação conjunta, pelos formadores de cada equipa formativa, tendo em atenção as necessidades detetadas no reconhecimento, das formações complementares a haver para cada candidato dessa equipa;

- Aprofundar o processo de construção acompanhada do Plano de Desenvolvimento Pessoal pelo candidato, numa dupla perspetiva de orientação e de incentivo à definição de estratégias pessoais de aprendizagem ao longo da vida;

- Operacionalizar um sistema de troca de informações acessível instantaneamente a todos (via dispositivo informático em rede; utilização de plataforma digital de apoio à atividade formativa), respondendo prontamente às necessidades emergentes no decurso da ação.

Tal fixação dos objetivos específicos é suportada, do que antecede, pelos dados resultantes de questionários, de registos efetuados em sede de reuniões as mais diversas, de registos de observações enquanto participante dos processos e dos resultados das entrevistas, sem esquecer que muitos foram elaborados cooperativamente com os atores implicados e, nesse sentido, reafirma-se, eles próprios coautores.

Os objetivos específicos enunciados de maneira a indicar direções a seguir, concorrerão no seu conjunto para a concretização da intenção do projeto, que é fixada como objetivo geral : Estimular a interatividade entre os elementos da equipa dos pontos de vista comunicacional e colaborativo.

O objetivo geral, se alcançado, e em que grau – o que será determinado em sede de avaliação – traduzir-se-á na situação desejada de interatividade acrescida entre os elementos da equipa dos pontos de vista comunicacional e colaborativo, que representa “a imagem antecipadora e finalizante da sequência ordenada de operações [do plano de ação] suscetíveis de permitirem a desejada transformação de estado” (Barbier, 1993: 79).

Os objetivos específicos enunciados consistem numa descrição das linhas gerais em que a ação, no que toca aos colaboradores, há de decorrer no decurso do projeto, não apresentando, por isso, limitações de carácter espaço-temporal, antes pretendem ser uma orientação genérica relativa a uma cultura que, existindo, é necessário aprofundar tendo em vista o fim último da intervenção. Por seu turno, se uns e outros forem alcançados, contribuirão para a finalidade da



melhoria dos níveis de organização e funcionamento do Centro, pelo que nessa perspetiva intencional, a finalidade, o objetivo geral e os objetivos específicos se nos afiguraram coerentes no seu todo<sup>35</sup>.

De notar que por força da natureza da intervenção e do grau de incerteza e de indefinição que rodeia a atividade, o objetivo geral representa um estádio a alcançar mas que se alcançado, será eventualmente um estádio precário a necessitar porventura de novas-outras intervenções.

O enunciado dos objetivos, que visa em primeira mão, como dissemos, a possibilidade de uma avaliação, permite orientar a ação de maneira eficaz, parecendo-nos simultaneamente claros, compreensíveis e tentativamente realizáveis (há sempre fatores inesperados, não antecipados – e esse foi efetivamente o caso, com a extinção/suspensão do Centro); mas também proporcionam, pelo diálogo instaurado/a instaurar, a identificação das intenções em relação aos outros e à entidade, além de apontarem um sentido para a ação. Configuram-se como uma espécie de contrato/de programa e consistem num modo de passar de algo que se situava no domínio da intuição para o da tomada de consciência e da objetivação. E permitem, finalmente, tornar o projeto exequível, ou seja, passar da intenção à ação.

Tal amplitude de objetivos pode, bem o sabemos, estar limitada por um fator incontornável nas condições em que a intervenção decorre: o tempo. Pelo que objetivos de predição e de avaliação se acham autolimitados à partida pelo escasso tempo disponível, que no entanto não deve ser impeditivo da ação programada, apesar das mutações abruptas, já que também é um facto que os objetivos de mudança correlacionados só muito raramente produzem efeitos no curto prazo. Trata-se, assim, de uma ação que sendo circunscrita no tempo permite perspetivar os, e esperar pelos, impactos a mais longo prazo, não sendo por acaso que o processo de autoavaliação seja cíclico com vista à melhoria contínua – assim a atividade se mantenha. Carácter cíclico que não deve ser entendido como funcionando em círculo fechado, mas antes como uma espiral que se vai distendendo no tempo<sup>36</sup>.

Na perspetiva acima, o processo de intervenção pode e deve ser utilizado, ao mesmo tempo, como um processo de aprendizagem, já que tratando-se, no fundo, de um processo de tentativa e erro que prossegue por etapas/ciclos, a cada etapa – aquela em que vai ocorrer –

---

<sup>35</sup> “Os objetivos, para serem coerentes, devem obedecer a duas condições: - Em primeiro lugar, decorrer das problemáticas identificadas no diagnóstico; - em segundo lugar, ser realistas, estando ancorados nos recursos identificados (existentes ou potenciais)” (Guerra, 2010: 163), condições estas, que pelo que dissemos acima se nos afiguram satisfeitas.

<sup>36</sup> “Assim, um projeto de intervenção é, frequentemente, sempre projeto, mesmo depois de concretizado” (Guerra, 2010: 115) ou, nos nossos próprios termos, um projeto sempre passível de recapitulação e recomeço.

corresponde um acréscimo de conhecimento que propiciará, para nova etapa, fundamento para tomadas de decisão.

Por outro lado, tais objetivos são tributários dos atores implicados no projeto e da organização a que se destinam, pelo que se torna imperativo especificá-los, nos aspetos operatórios, como um compromisso entre as finalidades daquela e as necessidades identificadas no decurso da análise da situação.

O projeto acaba, assim, por representar um compromisso entre a situação possível/desejada – a melhor interação possível entre os colaboradores – e a finalidade última que a organização reclama – acréscimo dos níveis de organização e funcionamento – donde que o projeto aponte em simultâneo para um trabalho de confrontação daquela finalidade com a leitura que se faz da situação desejada, que nesse processo se apresentou como condição necessária, ainda que não suficiente.

De reiterar que a delimitação dos objetivos apela à necessidade de envolver todos os atores na discussão e à procura de metodologias dinâmicas que “permitam a todos os interessados exprimirem as suas posições e proposta, de forma a conseguir consensos” (Guerra, 2010: 165).

Daí a convocação da sua intervenção e implicação, quer através do seu pronunciamento em questionário(s), quer em entrevista, quer em reuniões de equipa PAM, de equipa pedagógica ou de coordenação, com múltiplos apelos à sua contribuição interessada na superação da situação deficitária identificada em moldes que respeitam as suas próprias sugestões, tendo em conta que “o estudo atento daquilo que antecede a participação nestas *démarches* [de projeto] comprova efetivamente que os atores envolvidos possuem uma experiência prévia de transformação do real e, através dela, uma experiência de transformação de si na esfera de atividade do projeto” (Barbier, 1993: 102), sendo afinal pela transformação de si próprios num certo sentido, no decurso da ação, que se espera que a superação seja conseguida. O que comporta igualmente a ideia de que a diligência de resolução do problema permite compreender como é que os indivíduos se empenham para encontrar soluções para as situações relativamente às quais não dispõem *a priori* de resposta pronta.

Do que se disse transparece, nesta problemática dos objetivos, que não esquecemos a observação de Boutinet de que “todo o objetivo nos situa numa perspetiva unidimensional, a de um fim a atingir, custe o que custar, ao passo que o projeto nos instala na multidimensionalidade, trabalhando tanto sobre o ator como sobre o fim visado, tanto sobre

os meios a tomar como sobre os efeitos perversos a gerir, tanto sobre a análise da situação como sobre a gestão das distâncias entre o concebido e o realizado” (Boutinet, 2012: 367), sendo nessa gestão da complexidade que a diligência terá de ser enquadrada, isto é, na ideia de que o projeto é acima de tudo um processo potenciador de múltiplas bifurcações a que estar permanentemente atento.

### **3.2. Determinação dos meios e recursos necessários**

Para a realização do projeto torna-se necessário fazer primeiro um inventário dos meios e recursos a mobilizar, bem como dos constrangimentos potenciais, pois que o inventário “ganhará em incluir os meios complementares necessários para contornar, no decurso da realização, tal ou tal obstáculo, ou superar tal ou tal constrangimento fortemente previsível” (idem, 285).

É usual elencar, entre os meios com que contar para realizar um projeto, as infraestruturas, o orçamento e as pessoas.

As infraestruturas comportam os meios materiais e espaciais institucionais disponíveis, bem como outras de ordem não institucional, exteriores, como sejam material e equipamentos a adquirir ou locais a que se dirigir se necessário. Dadas as características do nosso projeto em particular, as infraestruturas não se tornam relevantes, ainda que supostas materializadas; e também a questão do orçamento não se coloca, pelo menos nas condições previstas de vigência do projeto, um projeto de organização em que até os atores destinatários acabaram, a certa altura, por trabalhar *pro bono* enquanto se estava para proceder à elaboração do plano e que já não estavam ao serviço quando se passou à fase final de elaboração, isto é, após a realização das entrevistas, estas mesmas concedidas voluntariamente na fase de desativação do Centro por determinação da tutela (cf. 4.1.). Ou seja, deixou de haver atores destinatários, aqueles que eram, afinal, o alvo da intervenção a haver.

Os recursos têm fundamentalmente a ver com o que pode trazer dinamismo à execução do projeto, sendo de dois tipos: os internos ou institucionais, e os externos, que no nosso projeto pouco contam. Dentre os recursos com que contar distinguimos os recursos humanos, os recursos temporais (tempo disponível para que o projeto se possa fazer, contemplado como previsto no cronograma, em IV), as infraestruturas de gestão, as competências das pessoas a envolver (sobretudo aquelas que mais poderiam contribuir para a estratégia a definir) e as

interações entre os diferentes atores, que conduzem ao clima que se vive – e este projeto tem a ver sobretudo com esta dimensão.

Dentre os constrangimentos potenciais previsíveis, podemos inventariar:

- a política da instituição, em particular no que respeita ao Plano Estratégico de Intervenção estabelecido a montante por poder estabelecer objetivos e metas questionáveis;
- os constrangimentos que se prendem com a hierarquia, na medida em que é nessa sede que se decide sobre as pessoas ao serviço;
- os regulamentos e diretivas exteriores, em especial diretivas emanadas da tutela ou decisões abruptas como as que se vivem, com incidência direta ou indireta na ação;
- o contexto da vizinhança mais ou menos próxima, que leva em particular à emergência de comportamentos concorrenciais pouco éticos por seu turno conducentes à necessidade de reforço da interação e coesão interna;
- os constrangimentos permanentes de financiamento à atividade;
- as características e o volume do público aderente;
- as representações dos atores-candidatos e sua resposta às solicitações que se lhes dirigem;
- a evolução das parceiras e a organização das itinerâncias;
- as resistências a mudanças que venham a considerar-se pertinentes;
- o acréscimo de trabalho suplementar que todo o processo de envolvimento dos sujeitos acarreta e que se pretende motivar, bem como a reorganização dos processos de trabalho que o desenvolvimento do projeto for suscitando e que potenciará a quebra de rotinas fautoras de inércia, donde uma necessidade de constante negociação.

Pelas características em que a ação decorre, em particular quanto à exiguidade e disponibilidade da equipa, e pelas condicionantes que atualmente se vivem, podemos afirmar que o projeto se enquadra no que Boutinet chama “projeto modesto” (id. ibidem, 298), que como tal lhe possibilita conferir uma unicidade de conceção e de realização bem como a valorização da experimentação e da ação criativa.

### 3.3. Delineamento da estratégia e planificação

Uma vez estabelecidos os objetivos a atingir e compulsados os meios e recursos com que contar, torna-se necessário definir as formas de os atingir, ou seja, estabelecer objetivos de ação conducentes à concretização desejada, que o mesmo é dizer estabelecer uma estratégia adequada: num projeto de intervenção, a estratégia é “um processo que quer ver vencida uma dificuldade (problemas identificados), utilizando os recursos existentes, ou seja, maximizando as potencialidades e reduzindo as fragilidades “ (Guerra, 2010: 167). A estratégia visa, finalmente, transformar a situação inicial no sentido dos objetivos a alcançar.

A estratégia releva de uma escolha, a escolha relativa à maneira de proceder, tomando em conta os obstáculos antevistos e os custos inerentes à sua evitação ou à sua superação. A estratégia constitui o conjunto das decisões que condicionam os atos a levar por diante em função de todas as circunstâncias que podem ocorrer no futuro.

Com a estratégia pretende-se projetar, portanto, um conjunto de operações através das quais os objetivos estabelecidos a montante sejam alcançados. A estratégia, é, nesse sentido, tributária dos modos, métodos e/ou processos através dos quais, de forma sequencialmente ordenada, se pensa chegar à situação desejada. Basicamente diríamos, portanto, que a estratégia visa responder à pergunta: como fazer?

A resposta àquela pergunta faz-nos resvalar para a planificação das atividades através das quais se pensa chegar à situação desejada mobilizando os meios disponíveis. O que quer dizer que se o processo de enumeração dos objetivos releva da projeção da estratégia a prosseguir, já o processo de concretização dos modos de os alcançar é de ordem operatória. Trata-se, então, de passar da conceção à realização, o que implica uma planificação do que se vai fazer ao longo do tempo de vigência do projeto.

A estratégia e a planificação encontram-se, assim, entrelaçadas, não se dissociando senão numa certa ordem temporal, uma completando-se à outra: ”È necessário notar que entre a estratégia que pertence mais à elaboração e a planificação que é mais da ordem da realização, as relações são estreitas, a tal ponto que se tem podido falar de planificação estratégica para definir a série de etapas que se estendem a montante na direção do projeto e da sua conceção, e a jusante na direção da sua realização” (Boutinet, 2012: 286).

Importava, pois, nesta fase, elaborar um plano de atividades através das quais os objetivos definidos a montante (dimensão estratégica) se concretizariam a jusante (dimensão de realização).

O processo de planificação, atento o contexto de intervenção, deveria consistir, então, num processo de escolha entre várias alternativas possíveis, a escolha daquelas alternativas que se afiguravam prioritárias e conducentes ao sucesso da intervenção.

Dada a especificidade do campo de intervenção, da situação problemática e da natureza do problema, avultava desde logo o papel dos atores em presença, pois era a eles e para eles que a intervenção principalmente se dirigiria, donde a capital importância do seu envolvimento na fixação do plano: pretender-se-ia, na realidade, de fazer deles, como desde início do desenrolar da diligência, coautores, e também coexecutores.

E enquanto coautores e coexecutores, houve desde o início que os mobilizar para a ação. Nesse sentido, o plano de atividades seria (foi) elaborado, pela dinâmica criada, “em conjunto com todos aqueles que o [iriam] concretizar, sob pena de não ser executado” (Guerra, 2010: 172), no entendimento de que a sua mobilização só se conseguiria “face a ações que correspondessem às suas expectativas e competências” (idem).

### **3.3.1. O plano de atividades**

O esboço de plano que se apresenta não passa disso, de um esboço, que se reporta a uma situação virtual: como é que ele se configuraria se a atividade continuasse quando na realidade se encontra indeterminadamente interrompida. Foca-se, por isso, num ambiente vazio, inexistente, logo tem um carácter meramente projetivo e condicional.

Para se estabelecer o plano proceder-se-ia primeiramente a uma inventariação do que era possível e do que não era: era em princípio possível proceder faseadamente ao conjunto das ações para as quais os objetivos estabelecidos apontavam; não era possível, na fase intermédia de implementação em que o Centro passou a funcionar com um número muito limitado de colaboradores em regime pro bono (de 1 Janeiro a 31 de Março de 2013), contar com um leque suficientemente alargado de colaboradores, o que podia desvirtuar o sentido da ação. E pelas circunstâncias reais, passa a imaginário, isto é, não será aplicável.

Admitindo a sua aplicabilidade, plausível até Março de 2013, proceder-se-ia, seguidamente, a uma inventariação dos meios e recursos disponíveis para ação (cf. 3.2.), de que avultava a

incerteza quanto ao tempo disponível – seria que a atividade se manteria ou não após Março?<sup>37</sup> E um plano de atividades deve prever “o quando” se devem implementar as ações, o que nas circunstâncias vividas de indefinição momentânea da tutela quanto ao futuro levou, como veremos a seguir, a algum diferimento na execução de certas ações.

Na convicção de que apesar de tudo a atividade continuaria, atenta a estratégia tecida pela entidade e pelos atores, passou-se a uma definição das prioridades e sequências de ação, derivadas em última análise do processo de diagnóstico e dos objetivos daí emergentes, cujo enunciado proporcionou escolher as ações de forma hierarquizada. Foi-se assim conduzido à sequenciação:

(1) Propor à direção que reequacionasse os princípios que até aí tinha seguido para contratar os colaboradores ao serviço, em particular no que respeitasse à efetiva disponibilidade para assegurar a sua presença nas reuniões previstas – proposta a apresentar na segunda quinzena de Março de 2013, para as previsíveis decisões em Abril, se a atividade continuasse, ainda que em novos moldes;

(2) Promover sob todas as formas a articulação entre os elementos da equipa de colaboradores, em particular os modos de interação informal quotidiana, com trocas de informação e análise de necessidades emergentes, ou seja, sem obedecerem a momentos particulares específicos de interação (reuniões), fazendo tal princípio parte de um aprofundamento da cultura da entidade – começo em Abril de 2013 e continuação experimental em Maio;

(3) Promover a (re)construção conjunta de materiais e instrumentos que visassem a sua mais fácil apropriação e utilização pelos candidatos, em particular no que concerne ao PRA;

(4) Mantendo a realização de pelo menos uma reunião semanal das equipas pedagógicas (Carta de Qualidade), passar a adotar como princípio de funcionamento que as quatro reuniões mensais fossem de dois tipos: duas reuniões só com colaboradores de um dado nível de certificação (básico ou secundário); e duas reuniões com formadores de ambos os níveis. As reuniões de cada tipo deveriam ter um carácter quinzenal, para proporcionar uma alternância dos dois tipos.

---

<sup>37</sup> A incerteza, de facto, aumentou nesta fase, pois a nova tutela viria a publicar um projeto de portaria reguladora do funcionamento dos futuros CQEP contendo um princípio que, a menos que fosse alterado, com toda a certeza comprometeria a continuidade – o princípio de que se a entidade IETC quisesse candidatar-se a promotora de Centro, este teria de funcionar em regime de autofinanciamento. Sendo a entidade, juridicamente, uma cooperativa sem fins lucrativos, tal princípio poderia comprometer, de uma vez por todas, a sua atuação no SRVCC, ficando então limitada à intervenção no Sistema de Aprendizagem.

Criar-se-iam, desse modo, momentos suplementares de interação durante os quais realidades diferentes (nível básico vs nível secundário) se pudessem confrontar, por um lado, e, por outro, proporcionassem uma forma concertada de atuação, em particular nos aspetos em que tal de justificasse, como, por exemplo, a elaboração de autobiografias referentes de apoio aos candidatos que fossem convergentes, salvaguardadas as diferenças particulares que os dois níveis de certificação aconselham.

Com isso as subequipas ficariam menos isoladas na ação (de facto, tirando encontros ocasionais, a interação entre os respetivos elementos limitava-se até aí às reuniões de coordenação ou, eventual e marginalmente, à sua presença simultânea nas reuniões de autoavaliação/PAM). (Com as equipas reduzidas/incompletas esta operacionalização apenas se aconselharia após a recomposição das equipas em Abril – o que não veio a acontecer).

(5) Promover o incentivo ao desenvolvimento de estratégias concertadas de cada equipa formativa, com o desenvolvimento dos processos com cada candidato a serem concertados pelos elementos da respetiva equipa, estratégia certamente suspensa nesta fase em que apenas restavam processos em término – os daqueles pouco candidatos em que a atividade se focalizou por instrução da tutela, estando vedada a inscrição (e etapas seguintes) de novos candidatos.

(6) Na mesma perspetiva de ação potencial a desenvolver se tomou nesta fase de elaboração do plano de atividades o processo de construção acompanhada do Plano de Desenvolvimento Pessoal pelo candidato, com intensificação da participação dos membros de cada equipa a acompanhar de forma transversal e articulada um candidato, na medida em que nesta fase (Fevereiro-Março de 2013) tal se ter ultrapassado com os candidatos remanescentes.

(7) De igual modo se pensou diferir, nesta fase, a fixação conjunta das formações complementares, dado serem meramente residuais.

(8) Propor à direção, uma vez aceite pelos colaboradores a sua utilização efetiva, a mobilização de uma plataforma digital de apoio à ação formativa que assumisse um caráter cooperativo de fornecimento instantâneo e universal de toda a informação, um instrumento facilitador do trabalho que no entanto não se deveria substituir à interação e colaboração pessoais. Tal plataforma, a operacionalizar com o concurso dos informáticos ao serviço, não eliminaria, necessariamente, outros dispositivos já em uso, como por exemplo o *googlegroups*.



### **3.3.2. Instrumentos**

Na prossecução dos objetivos seriam utilizados não só os instrumentos disponíveis referidos, eventualmente melhorados na sua estrutura e formulação, como outros que se julgassem adequados e necessários.

Uma das ações de melhoria programadas era, mesmo, no critério 3, “Aplicar o questionário aos colaboradores com maior periodicidade (duas vezes por ano), para melhor deteção de fatores passíveis de melhoria, aperfeiçoando-os, se aconselhável, nos itens que o requeiram”, o que levava a esperar que com isso se conseguisse uma informação mais consistente, pois que estando o questionário integrado no critério relativo a pessoas, tanto do ponto de vista dos meios como dos resultados, na realidade apresenta uma ampla estrutura em secções que abarcam praticamente a totalidade da ação (anexo 5): Caracterização Pessoal; Liderança e Planeamento Estratégico; Metodologias de Trabalho; Instalações e Equipamentos.

Dos resultados dos questionários resultaria, segundo se esperava, a necessidade de aclarar algumas especificações de sentido, pelo que além das entrevistas já aplicadas era de equacionar a construção de um novo guião de entrevista que focasse algumas das ações de melhoria constantes do PAM, sendo a sua aplicação virada para atores chave do sistema nos princípios já utilizados para as primeiras.

Complementarmente seriam analisados, como habitualmente se faz após cada Júri de Certificação, questionários de avaliação de reação aos candidatos certificados, os quais contêm questões indiretamente relacionadas com o problema: relacionamento estabelecido com a equipa do CNO; esclarecimentos prestados pela equipa ao longo de todo o Processo RVCC; materiais/instrumentos utilizados, tais como ficha de motivações e competências pessoais, fichas de trabalho, textos de apoio, PowerPoint e outros; Contributos da equipa para a realização do Júri de Certificação.

Tais questões são fechadas, mas no termo do questionário existe uma questão aberta em que cada candidato é solicitado a pronunciar-se através de sugestões e/ou críticas acerca do Processo de RVCC em que participou. As opiniões emitidas são genericamente de encómio tanto para os intervenientes, como para o processo em si, como para o Centro, mas tratando-se de questão aberta sempre pode proporcionar a obtenção de informações adicionais incidindo sobre aspetos relacionados com o problema e que os adultos achem por bem comentar.

## **4. EXECUÇÃO**

### **4.1. Ponto de Partida**

O ponto de partida, após o diagnóstico, consistiu em estruturar as intenções, prever os instrumentos a aplicar, a elaborar ou a reformular, e antever os meios – tempo, ações de enquadramento relativas aos atores e aos dispositivos de informação – necessários para conseguir realizar a intervenção no campo de ação CNO do IETC dentro dos prazos previstos no cronograma indicativo que segue, e que na realidade teria de ser suspensa por inexistência de campo real de intervenção, isto é, por extinção do CNO a partir de 31 de março de 2013 por Portaria conjunta dos Ministérios da Economia e do Emprego, da Educação e Ciência e da Solidariedade e da Segurança Social, onde a figura do autofinanciamento desapareceu, o que permite antever a possibilidade de se criarem condições para a entidade se candidatar a promotora de CQEP, sendo que tal Centro, se criado, só poderá começar a funcionar, no mínimo, a partir do ano letivo de 2013/2014.

Para se completar o projeto estavam escalonadas como dimensões de intervenção: Divulgação e Discussão; Realização das Ações; Aplicação e resultados do 2º questionário aos colaboradores pós-intervenção.

Seguir-se-ia um processo de avaliação da intervenção.

#### IV – CRONOGRAMA – HORIZONTE TEMPORAL ASSUMIDO PARA A INTERVENÇÃO, COM AJUSTAMENTOS DITADOS PELAS CIRCUNSTÂNCIAS (REGULAÇÃO)



Ano	2012			2013						
Mês	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Julho
<b>Ação</b>	Análise documental	Elaboração do esquema do projeto. <i>Draft</i> do novo questionário aos colaboradores	Aplicação e 1ª análise do questionário aos colaboradores. Construção de guião de entrevista	Aplicação do 2º questionário aos colaboradores. Realização de entrevistas	Análise do questionário aos colaboradores e das entrevistas. Levantamento de necessidades	<i>Draft</i> do plano de atividades em função dos objetivos e da estratégia. Início de certas ações	Stand by das ações 4, 5, 6, 7,... 2ª quinzena: aplicação do 2º questionário aos colaboradores	Análise do 2º questionário aos colaboradores e 1ª avaliação dos resultados	Elaboração de grelhas de análise e redação do relatório do projeto	

#### REGULAÇÃO

<b>Notas</b>	No decurso do projeto foi considerado que um 2º questionário aos colaboradores já só se justificava na fase última de avaliação, no sentido de determinar se a sua perceção era (i) a de que tinha havido melhoria ou erradicação da situação problemática por força da intervenção e (ii) se da intervenção emergiram ou não novas necessidades.
<b>Dário de</b>	As incertezas geradas, decorrentes de indefinições na vizinhança (tutela) atrasaram cerca de um mês a construção do guião de entrevista.

<b>Bordo</b>	<p>Realização das entrevistas aos colaboradores na fase da sua atividade pro bono para conclusão dos processos em curso</p> <p>Nova (auto)calendarização da tutela, com decisão sobre os futuros CQEP prevista para Abril, obrigaram ao “congelamento” da definição de algumas ações do plano de atividades.</p> <p>Extinção efetiva dos CNO a partir de 31 de Março de 2013 obrigou à suspensão do Plano.</p>
--------------	--

## CONCLUSÃO

A diligência que agora se remata nasceu no contexto de um Centro de Formação, uma instituição vocacionada em primeira mão para a formação profissional, mas cuja atividade se foi diversificando no que respeita aos diferentes sistemas de formação em que foi intervindo ao longo do tempo.

Entre essas atividades destaca-se, por ser aí que o projeto se situou, a sua promoção de um Centro Novas Oportunidades, institucionalmente constituído em 2006, embora a entidade tenha sido acreditada desde a primeira hora, em 2001, como potencial promotora de um Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, Centro de RVCC.

Independentemente das vicissitudes que foram/forem ocorrendo, a que correspondem variações na designação dos Centros, o que permanece é o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, SRVCC, como pedra basilar de uma política nacional de aprendizagem ao longo da vida, aliás por seu turno enquadrada em princípios comunitários nesta vertente da formação de adultos, sendo nesse sentido que também os já designados futuros Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional, CQEP, intervirão expressamente, além de uma outra dimensão de intervenção ao nível dos jovens.

As mutações que se foram sucedendo no enquadramento do SRVCC, bem como o ambiente político-institucional envolvente que o determina, acabaram por engendrar, coincidindo com o arranque do projeto, um clima de incerteza quanto à atividade do Centro, de que o resultado conseguido é um reflexo.

Na realidade o projeto nasceu de uma situação detetada de uma certa tensão existente entre os colaboradores do Centro, traduzida designadamente por um défice de interação dos pontos de vista comunicacional e colaborativo, como desde logo referido. A emergência desse défice surge no quadro de uma certa normalidade da atividade desenvolvida na consecução dos processos de RVCC dos candidatos utentes, atividade que comportava diversas dimensões, de entre elas a de uma autoavaliação pelo Centro, no caso segundo um modelo adaptado aos Centros da CAf, *Common Assessment Framework (Estrutura Comum de Avaliação)*, modelo de autoavaliação organizacional instituído na União Europeia para ser seguida por entidades públicas com vista à melhoria do seu desempenho.

A referência ao procedimento de autoavaliação afigura-se-nos crucial, pois foi no contexto da autoavaliação que a situação de défice emergiu de uma forma fundamentada, isto é, que não

se limitou a aspetos de algum modo impressionistas, antes se cimentou em dados de facto, recolhidos quer em questionário quer em observação participante nas incidências do dia-a-dia. E não só foi reconhecida factualmente como já trazia agregada, no contexto da autoavaliação, uma dimensão de melhoria a implementar no quadro de um Plano de Ações de Melhoria.

Do ponto de vista da intervenção por projeto, a intencionalidade que lhe presidiu – a de ultrapassagem consistente de uma situação concreta considerada deficitária e como tal a exigir retificação – foi beber em primeira mão ao processo de autoavaliação, daí a relevância que aqui lhe é dada.

O projeto começou, pois, por se desenvolver num quadro de atividade normal, embora algumas nuvens de incerteza já se fossem levantando no horizonte. No entanto, apesar dela, tanto a instituição como a equipa sempre foram acreditando e apostando em que de uma maneira ou de outra a atividade prosseguiria no quadro do RVCC.

Algumas alterações significativas no entanto sobrevieram, numa primeira fase através de sinais de que os modos de intervenção conheceriam variações. Em todo o caso, tendo sido afirmado superiormente que os futuros Centros que viessem a atuar no quadro de uma rede restringida seriam os que obtivessem as melhores classificações – sem se ter no entanto especificado de que melhores classificações se tratava – a equipa desdobrou-se no que pôde, quer no desenvolvimento dos processos com os candidatos no Centro, quer em itinerâncias várias, quer respondendo aos desafios representados pelo último protocolo firmado com a Câmara Municipal, de tal modo que mantendo os padrões de qualidade conseguiu chegar ao final do ano de 2012 com resultados numéricos que ultrapassaram significativamente as metas estabelecidas.

É de notar que tal esforço se desenvolveu num quadro de aperto financeiro, pois o Centro teve de funcionar até ao fim do ano com o orçamento aprovado para apenas os primeiros oito meses, o que é uma outra forma de evidenciar que a equipa de colaboradores ao serviço, apesar da sua composição diversificada, é uma equipa altamente motivada e aberta a processos de melhoria contínua, daí a disponibilidade para se envolverem na concretização do projeto, ou seja, de serem efetivamente seus coautores.

Foi assim possível aplicar o questionário aos colaboradores, de que resultou um conhecimento mais fino das suas perceções relativamente ao problema e, a partir daí, a elaboração de um

guião de entrevista com questões destinadas a aclarar o que de mais difuso tivesse ainda resultado do tratamento e análise do questionário.

A motivação e o empenho dos colaboradores ficariam bem patenteados quando, na transição de ano civil, mantendo-se a indefinição da tutela quanto ao futuro, esta abriria a possibilidade de os Centros poderem terminar os processos em curso até ao fim de Março de 2013, desde que em regime de autofinanciamento. Ora como a entidade não dispõe de meios próprios para sustentar a atividade, um número muito significativo de colaboradores, numa manifestação daquele empenho e daquela motivação, prontificou-se a assegurar pro bono a conclusão dos processos, o que também representava a sua aposta na continuidade no RVCC.

Foi já neste último quadro que as entrevistas foram realizadas, possibilitando a análise que foi feita. Paralelamente, ainda numa manifestação de interesse, realizou-se uma reunião de coordenação em que o tema principal em debate foi sobre modos e propostas de superação do défice, ou seja, em que de novo os colaboradores se assumiram coautores, por um lado, e em que ainda se mantinha a convicção de que alguma continuidade haveria.

Contudo, todos os Centros, enquanto Centros Novas Oportunidades, seriam extintos pela tutela em finais de Março, tendo-se extinguido com isso a possibilidade de concretização global do projeto cujo processo de desenvolvimento já não pôde contar com a implementação do plano de atividades e com a avaliação final da intervenção.

Ainda que nem todo o elenco dos colaboradores estivesse ativo na fase final, pelo que não foi possível obter um quadro completo da contribuição potencial dos ausentes para a superação do défice, pode concluir-se que a dinâmica criada autoriza antever que o plano de atividades definido para o término do processo, se tivesse sido levado a cabo, conduziria, até pelo empenho manifestado pelo grosso dos coautores, à desejada melhoria da interação entre os colaboradores – que aliás já se vinha reforçando com o próprio desenrolar do projeto, como ficou patente. Conclusão tanto mais pertinente quando na realidade apenas três colaboradoras, uma das quais por motivo de parto, não estiveram na derradeira fase de existência do Centro.

A despeito da incompletude do projeto, determinada exteriormente, a diligência operada revela ainda assim o mérito deste tipo de abordagem visando a superação ou a erradicação de situações problemáticas emergentes, numa época, de que aliás a própria suspensão abrupta é sintoma, em que a incerteza é dominante, obrigando a permanentes demonstrações de flexibilidade e plasticidade das organizações e daqueles que as moldam.

Ou seja, ainda que incompleto por não implementado, o projeto evidenciou as suas potencialidades de ajuda indispensável à ação, tornando-se então, como assevera Boutinet (2012), um guia operatório que explicita uma metodologia encarregada de identificar potencialidades, de posicionar os atores, de referenciar obstáculos, de determinar possibilidades de ação, de iniciar mudanças institucionais, que responde aos objetivos propostos aquando da decisão tomada de elaborar um projeto capaz de contribuir para resolver questões que se constituíam como fonte de preocupação no Centro estudado e entre os seus atores.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANQEP (2012). Newsletter nº 3, Lisboa, disponível em <<http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>> (acesso: 26.10.2012)
- ANQEP (2012). Newsletter nº 8, Lisboa, disponível em <[http://www.anqep.gov.pt/wwwbase/newsletter/nl\\_news\\_conteudo.asp?id=97](http://www.anqep.gov.pt/wwwbase/newsletter/nl_news_conteudo.asp?id=97)> (acesso: 23.11.2012).
- Barbier, J.-M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e de Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L.(2005). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Boutinet, J-P. (2012). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J-P. (1999). «Tensions et paradoxes dans les conduites de projet », *Les Cahiers de l'actif*, 266/26, 5-18. 62), Disponível em <[http://www.comune.torino.it/sfep/praise/dwd/meetings/5a-paris/question\\_par.pdf](http://www.comune.torino.it/sfep/praise/dwd/meetings/5a-paris/question_par.pdf)> (acesso: 27.12.2012).
- Cabrito, B. (1994). *Formações em Alternância: conceitos e práticas*. Lisboa: Educa.
- Canelas, A. M. (Coord.) (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- Carneiro, R. (Coord.) (2009). *Auto-avaliação de Centros Novas Oportunidades - Adequação do SIGO às necessidades de avaliação – Caderno Temático 6*, Lisboa, disponível em <<http://www.anq.gov.pt/default.aspx>> (acesso: 10.1.2012).
- Carneiro, R. (Dir.) (2011). *Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning: lessons learnt from the New Opportunities Initiative, Portugal*, Lisboa, UNESCO, MENON Network e CEPCEP, Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, Universidade Católica Portuguesa.
- Castro, I. C. (2009). *1 Milhão de Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos Pouco Escolarizados. Políticas e Práticas de Formação*. Lisboa: Educa.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1995) – *Teaching and learning – towards the learning society*. Disponível em <[http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)> (acesso: 11.11.2011).

- COMISSÃO EUROPEIA (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning*, Bruxelas. Disponível em <[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/qualityreport\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/qualityreport_en.pdf)> (acesso: 26.11.2010)
- COMUNIDADE EUROPEIA (2009). *Progress Towards the Lisbon objectives in education and training - Indicators and benchmarks*. Disponível em <[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report_en.pdf)> (acesso: 20.10.2011).
- COMISSÃO EUROPEIA, DG Educação e Cultura e CEDEFOP (2011). *Update to the European Inventory on Validation of Non-formal and informal learning – Final Report*, disponível em <<http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77643.pdf>> (acesso: 19.1.2012).
- Crozier, M. e Friedberg, E. (1992). *L'acteur et le système*, 3ª ed. Paris: Éditions du Seuil.
- DGAEP (2007). *CAF 2006 - Estrutura Comum de Avaliação* (edição portuguesa). Lisboa: Direção-Geral da Administração e do Emprego Público.
- DGAEP (2012). *CAF Educação*. Lisboa: Direção-Geral da Administração e do Emprego Público.
- EIPA (2010). *CAF and Education*, European Institute of Public Administration disponível em <[http://www.eipa.eu/files/File/CAF/CAFedu\\_080410\\_V06\\_final.pdf](http://www.eipa.eu/files/File/CAF/CAFedu_080410_V06_final.pdf)> [versão portuguesa da DGAEP (2012) – *Estrutura Comum de Avaliação Adaptada ao setor da Educação*, disponível em <[http://www.eipa.eu/files/File/CAF/CAF\\_Education\\_PT.pdf](http://www.eipa.eu/files/File/CAF/CAF_Education_PT.pdf)>].
- EIPA (2006). *The Common Assessment Framework (CAF) - Improving an organisation through self-assessment*, European Institute of Public Administration.
- Field, J. (2008). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. London: Trentham Books.
- Gomes, M. C. (coord.) (2006a). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: DGFV.
- Gomes, M. C. (coord.) (2006b). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: DGFV.
- Gomes, M. C. (2011). “Desenvolvimento organizacional de Centros Novas Oportunidades”, ppt, Lisboa, *1º Congresso de Auto-avaliação de Organizações de Educação e Formação*. Disponível em. <<http://www.fch.lisboa.ucp.pt/resources/Documentos/PPT-Seminário-AutoAvaliação-Maio2011/ANQ-CarmoGomes.pdf>> (acesso: 8.2.2012)
- Griffin, C. (2000) – *Lifelong Learning: Policy, Strategy and Culture*, disponível em: <<http://www.yellowdocuments.com/6786340-lifelong-learning-policy-strat>> (acesso: 31.1.2010).
- Guerra, I. C. (2010). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Ação*. Cascais: Principia Editora.

- IETC (2009a). *Critério 8 (resultados – colectividade) - Questionário de Seguimento 2007 (Nível Básico)*. Cascais, doc. interno ao CNO.
- IETC (2009b). *Relatório Auto-Avaliação Centro Novas Oportunidades [Centro Novas Oportunidades do IETC - Instituto de Educação Tecnológica de Cascais]*, Cascais.
- IETC (DEZ 2010 – JAN 2011). *Plano de Acções de Melhoria (2010) - Critério 8 (CAF). Impacto na Sociedade*, Cascais, doc. interno ao CNO.
- IETC (Jul 2011 – Mar 2012). *Relatório Auto-Avaliação – 2º ciclo, Centro Novas Oportunidades [Centro Novas Oportunidades do IETC - Instituto de Educação Tecnológica de Cascais]*, Cascais, doc- interno ao CNO.
- Josso, M-C. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- Juan, Salvador (1999). *Méthodes de recherche en sciences socio-humaines*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kaddouri, M. (1994). “L’alternance et ses modalités”. *Actualité de la Formation Permanente*, 130, 89-98, Paris, Centre Inffo.
- Kirkpatrick, D.L. (1998). *Evaluating Training Programs – The Four Levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Kirkpatrick, D.L. e Kirkpatrick, J. D. (2007). *Implementing the Four Levels – A Practical Guide for Effective Evaluation of Training Programs*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Melo, A. (2006) – “A Educação e Formação de Adultos em Portugal como um Projecto de Sociedade”, comunicação apresentada no Seminário *Políticas de educação/formação: estratégias e práticas*, do Conselho Nacional de Educação. Disponível em <<http://www.cnedu.pt/files/pub/PoliticaEducativa/pdf/6-Painell-DesenvolvimentodaAplicacaodePolíticas.pdf>>
- Melo, A. (2008) – “Formação de Adultos e Desenvolvimento Local”. In Canário, R. e Cabrito, B. (Org.) - *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- Morin, E. (1987). *O Método. I. A Natureza da Natureza*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Nicolau, I. (2001). *O Conceito de Estratégia*. Lisboa: INDEG/ISCTE. Disponível em <[http://antonio-fonseca.com/Unidades%20Curriculares/3-Ano/Planeamento%20e%20Gestao%20Estrategica/conceito\\_20estrategia%20\(1\).pdf](http://antonio-fonseca.com/Unidades%20Curriculares/3-Ano/Planeamento%20e%20Gestao%20Estrategica/conceito_20estrategia%20(1).pdf)> (acesso: 10.12.2011).

- Papadopoulos, G. (2000). "Policies for Lifelong Learning: an Overview of International Trends", in *Aprender ao Longo da Vida*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Colóquio. Educação e Sociedade. - Lisboa. - S.2 (6), Dez., 2000, pp. 35-60.
- Pinto, Helena Rebelo et al. (2008). *Instrumentos de apoio à construção de um projecto vocacional nos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa ANQ, I.P.
- Pires, A. L. de O. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Simone, A. (org) (2001). *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA, disponível em <<http://www.anq.gov.pt/default.aspx>> (acesso: 9.12.2011).
- Staes, P. et al. (2011). *Five Years of CAF 2006: From Adolescence to Maturity – What Next?*, European CAF Resource Centre at the European Institute of Public Administration (EIPA). Disponível em <[http://www.eipa.eu/files/File/CAF/CAF%20Study%202011\\_v5\\_2,3%20MB.pdf](http://www.eipa.eu/files/File/CAF/CAF%20Study%202011_v5_2,3%20MB.pdf)> (acesso: 11.9.2012).
- UNESCO (1997). *Adult education – The Hamburg declaration – the agenda for the future*, Hamburgo.
- Werquin, P. (2010). *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel - Résultats, politiques et pratiques*. OCDE ISBN 978-92-64-06387-7 (PDF) Disponível em <<http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/44600408.pdf>> (acesso: 20.12.2012).
- Werquin, P. (2007). *Portuguese EU Presidency Conference, Valuing Learning, Lisbon, 26 November 2007*, Lisboa, apresentação em ppt. Disponível em <[http://www.confap.pt/docs/2\\_-\\_Intervencao\\_Patrick\\_Werquin.pdf](http://www.confap.pt/docs/2_-_Intervencao_Patrick_Werquin.pdf)> (acesso: 4.9.2012).

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

### Portada da Grelha-Resumo do Plano de Ações de Melhoria em uso no Centro do IETC



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE CASCAIS

<b>GRELHA-RESUMO DO PLANO DE ACÇÕES DE MELHORIA, PAM (2012-2013)</b>					
<b>Crité- rio</b>	<b>Área de melhoria (RAA)</b>	<b>Ações de melhoria propostas</b>	<b>Ação de melhoria seleccionada</b>	<b>Crono- grama</b>	<b>Respon- sável e observa- ções</b>
Identifi- cação e pontua- ção	Identifica- ção	Identificação	Identificação sumária: * objectivos * meios/proces- sos * metodologia * avaliação * pilotagem/ acompanha- mento	Datas para cada fase de implemen- tação	Identifi- cação

Na realidade a grelha tem uma orientação horizontal, mais estendida, portanto, para permitir uma leitura mais abrangente.

(RAA – Relatório de Autoavaliação)

## Anexo 2

### Portada do Relatório de Acompanhamento ao Plano de Ações de Melhoria (IETC-UCP)

Designação do Centro: **INSTITUTO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE CASCAIS, CRL**

n.º de ordem	Critério da acção de melhoria	Acção de melhoria		Ponto de situação	Avaliação	Relevância
	N.º	Acção seleccionada	Acção planeada	Estado da implementação em Novembro de 2010	Avaliação como previsto no PAM	Relevância da acção de melhoria para o funcionamento do Centro (Muito relevante / relevante / nada relevante)

Na realidade a tabela tem uma orientação horizontal, mais estendida, portanto, para permitir uma leitura mais abrangente.

### Anexo 3

#### Esquema de construção do Quadro Resumo de Critérios

#### Critério x (1 a 9) – Designação do critério

Por exemplo, Critério 1., Liderança

### 1 . LIDERANÇA

Considerando as evidências recolhidas

EVIDÊNCIAS

PONTOS FORTES

ÁREAS DE MELHORIA

ACÇÕES DE MELHORIA

PONTUAÇÃO



## Anexo 4



### INSTITUTO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE CASCAIS

#### PREPARAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES DE MELHORIA 2012-2013 RESUMO DAS SELEÇÕES DOS COLABORADORES

CRITÉRIO	Maior frequência (f) das ações de melhoria selecionadas	Ações a integrar o PAM, após seleção dos colaboradores e da equipa ad hoc – 1ª prioridade
1. LIDERANÇA	f(3) = 12	3. Reequacionar o modo de melhorar o cumprimento das metas quantitativas sem comprometer os padrões de qualidade, o que é especialmente desafiante com a ocorrência de múltiplas transferências vindas do exterior.
2. PLANEAMENTO E ESTRATÉGIA	f(4) = 6; f(2) = 7; f(3) = 3	2. Aperfeiçoar o planeamento em função dos recursos disponíveis, em particular os que respeitam aos recursos humanos (tendo em conta, especialmente, os condicionalismos resultantes do regime de contratação existente e o nível A de resultados em que o Centro foi colocado em 2012). 4. Incorporação, no Plano Estratégico de Intervenção, de novas dimensões de atuação, em particular no que respeita a Rede Local/Regional de Qualificação, seguida de ações e estratégias de concretização.
3. PESSOAS	f(1) = 10; f(2) = 3	1. Recomposição, com maior diversificação do conjunto de avaliadores externos, se possível, por forma a aumentar o rácio e a manter o nível geral habitualmente conseguido pelo Centro.
4. PARCERIAS E RECURSOS	f(5) = 9; f(2) = 5	5. Instalar meios tecnológicos que permitam aceder com maior prontidão, quer ao correio eletrónico quer à internet.
5. PROCESSOS	f(7) = 7; f(2) = 6	7. Agilização, se possível, dos modos atuais de atuação nos diferentes processos estratégicos. 6. Envolvimento em processos mais aprofundados de orientação e aconselhamento (desencadeados pela tutela ou/e através de autoformação).
6. RESULTADOS ORIENTADOS PARA O ADULTO	f(1) = 15	1. Incentivar os diferentes intervenientes nas fases de Diagnóstico e Encaminhamento e do Processo de Reconhecimento à construção de materiais e instrumentos cada mais apelativos para os adultos e/ou ao aperfeiçoamento dos atuais, tendo em vista a evolução prospetivada para atuação como Centro de Aprendizagem ao Longo da Vida.
7. RESULTADOS RELATIVOS ÀS PESSOAS	f(1) = 13; f(3) = 4	1. Estimular a interatividade entre os elementos da equipa dos pontos de vista comunicacional e colaborativo.
8. IMPACTO NA SOCIEDADE	f(1) = 8; f(3) = 9	3. Melhorar o questionários aos parceiros, nas questões em que se verificou dever-se solicitar justificação relativa a determinadas respostas e especificar melhor algumas questões. 1. Contatar jornais locais e da Câmara, para lhes solicitar a divulgação da ação do CNO, designadamente através de entrevista, reportagem ou outro.
9. RESULTADOS CHAVE DO DESEMPENHO	f(3) = 14	3. Reforçar tanto quanto possível, sensibilizando os formadores, a duração da formação complementar, sobretudo no nível secundário.

## Anexo 5

### Questionário aos colaboradores reformulado, aplicado no contexto do diagnóstico



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE CASCAIS

## QUESTIONÁRIO AOS COLABORADORES

Pretendemos com este questionário auscultar junto dos nossos colaboradores, a sua perceção e avaliação face ao Centro Novas Oportunidades do IETC e seus respetivos funcionamento e metodologias.

Estando este questionário inscrito num conjunto de medidas mais amplo que visa a Autoavaliação do Centro e a sua melhoria contínua, vemo-lo como uma oportunidade de estabelecer uma comunicação construtiva entre os nossos colaboradores.

A resposta a este questionário é, portanto, mais um caminho para a qualidade e possibilidade de continuarmos a ser um Centro de referência no que ao Sistema RVCC diz respeito.

Agradecemos a atenção que o seu preenchimento vos possa dispensar, certos de que com as vossas respostas, opiniões, sugestões e comentários, mais um passo será dado rumo à qualidade e à melhoria contínua.

O presente questionário encontra-se dividido em quatro secções.

1ª Caracterização Pessoal

2ª Liderança e Planeamento Estratégico

3ª Metodologias de Trabalho

4ª Instalações e Equipamentos

**Obrigado pela sua colaboração!**

## 1ª Caracterização Pessoal:

1 – Sexo (preenchimento facultativo)

☐ Feminino      ☐ Masculino

2 – Idade (preenchimento facultativo)

☐ 20 a 29    ☐ 30 a 39    ☐ 40 a 50    ☐ Mais de 50

3 – Função desempenhada: \_\_\_\_\_

3.1 – A que Subequipa Pedagógica pertence (NB/NS): \_\_\_\_\_

## 2ª Liderança e Planeamento Estratégico:

4 - Conhece a visão, missão e valores deste Centro (assinalar com **X** a resposta mais adequada).

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sabe/Não responde

4.1 – Caso tenha assinalado SIM, diga de que forma tomou contacto com as dimensões orientadoras da atividade mencionadas na questão anterior:

---

4.2 – Considera pertinente a divulgação da visão, missão e valores deste Centro.

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sabe/Não responde

**5** - A visão e missão expressas nos objetivos e estratégias são seguidas pelo Centro? (assinalar com **X** a resposta mais adequada).

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sabe/Não responde

**6** – No que diz respeito à gestão do Centro ao nível do seu desempenho, qual a apreciação que faz aos seguintes pontos (assinale em cada ponto apenas um valor da escala).

Estrutura adequada aos objetivos e estratégias

☐ Não Satisfaz   ☐ Satisfaz Pouco   ☐ Satisfaz   ☐ Satisfaz Muito   ☐ Satisfaz Plenamente

Monitorização e acompanhamento do desempenho do Centro

☐ Não Satisfaz   ☐ Satisfaz Pouco   ☐ Satisfaz   ☐ Satisfaz Muito   ☐ Satisfaz Plenamente

**7** – A gestão de topo implementa e comunica ações de formação conducentes à melhoria do desempenho em temáticas relevantes para a sua atividade (assinalar com **X** a resposta mais adequada).

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sabe/Não responde

**7.1** – Caso tenha assinalado a resposta **SIM**, considera que essa formação é partilhada pelas pessoas (assinalar com **X** a resposta mais adequada).

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sabe/Não

**8** - No que diz respeito à motivação dos colaboradores por parte da gestão de topo, qual a apreciação que faz aos seguintes pontos (assinale em cada ponto apenas um valor da escala).

Promove as atitudes proactivas das pessoas

☐ Não Satisfaz   ☐ Satisfaz Pouco   ☐ Satisfaz   ☐ Satisfaz Muito   ☐ Satisfaz Plenamente

Reconhece o trabalho realizado pela equipa

☐ Não Satisfaz   ☐ Satisfaz Pouco   ☐ Satisfaz   ☐ Satisfaz Muito   ☐ Satisfaz Plenamente

Partilha informação com os colaboradores

☐ Não Satisfaz   ☐ Satisfaz Pouco   ☐ Satisfaz   ☐ Satisfaz Muito   ☐ Satisfaz Plenamente

Delega poderes e responsabilidades aos colaboradores

☐ Não Satisfaz   ☐ Satisfaz Pouco   ☐ Satisfaz   ☐ Satisfaz Muito   ☐ Satisfaz Plenamente

Promove a sinergia entre os colaboradores

☐ Não Satisfaz   ☐ Satisfaz Pouco   ☐ Satisfaz   ☐ Satisfaz Muito   ☐ Satisfaz Plenamente

**9** – Em que medida a gestão de topo envolve os colaboradores no desenvolvimento de estratégias e planos de melhoria (assinale em cada ponto apenas um valor da escala).

☐ Não Satisfaz   ☐ Satisfaz Pouco   ☐ Satisfaz   ☐ Satisfaz Muito   ☐ Satisfaz Plenamente

**10** – Em que medida a gestão de topo envolve os colaboradores na definição de objetivos relacionados com o seu próprio trabalho (assinale em cada ponto apenas um valor da escala).

☐ Não Satisfaz   ☐ Satisfaz Pouco   ☐ Satisfaz   ☐ Satisfaz Muito   ☐ Satisfaz Plenamente

**11** – A gestão de topo promove o envolvimento dos colaboradores na divulgação pública e reconhecimento do Centro (assinalar com **X** a resposta mais adequada).

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sabe/Não responde

**12** – A gestão de topo mantém contactos regulares e proactivos com o exterior (assinalar com **X** a resposta mais adequada).

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sabe/Não responde

### 3ª Metodologias de Trabalho

**13** – Relativamente à organização interna da equipa pedagógica, qual a apreciação que faz aos seguintes pontos (assinale em cada ponto apenas um valor da escala).

#### Comunicação

☐ Não Satisfaz   ☐ Satisfaz Pouco   ☐ Satisfaz   ☐ Satisfaz Muito   ☐ Satisfaz Plenamente

#### Instrumentos de informação

☐ Não Satisfaz   ☐ Satisfaz Pouco   ☐ Satisfaz   ☐ Satisfaz Muito   ☐ Satisfaz Plenamente

#### Instrumentos de trabalho

☐ Não Satisfaz   ☐ Satisfaz Pouco   ☐ Satisfaz   ☐ Satisfaz Muito   ☐ Satisfaz Plenamente

#### Interação entre os membros

☐ Não Satisfaz   ☐ Satisfaz Pouco   ☐ Satisfaz   ☐ Satisfaz Muito   ☐ Satisfaz Plenamente

#### Divisão de responsabilidades e tarefas

☐ Não Satisfaz   ☐ Satisfaz Pouco   ☐ Satisfaz   ☐ Satisfaz Muito   ☐ Satisfaz Plenamente

#### Satisfação geral com o desempenho da equipa

☐ Não Satisfaz   ☐ Satisfaz Pouco   ☐ Satisfaz   ☐ Satisfaz Muito   ☐ Satisfaz Plenamente

#### Reestruturações da equipa

☐ Não Satisfaz   ☐ Satisfaz Pouco   ☐ Satisfaz   ☐ Satisfaz Muito   ☐ Satisfaz Plenamente

#### Flexibilidade horária dos elementos da equipa

☐ Não Satisfaz   ☐ Satisfaz Pouco   ☐ Satisfaz   ☐ Satisfaz Muito   ☐ Satisfaz Plenamente

**13.1** – Apresente sugestões para melhoria da interação entre os elementos da equipa pedagógica

---

---

---

---

**14** – Considera importante estabelecer estratégias individuais de melhoria contínua (assinalar com **X** a resposta mais adequada).

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sabe/Não responde

**14.1** – Se SIM mencione quais:

---

---

---

**15.** Considera importante estabelecer estratégias de grupo de melhoria contínua (assinalar com **X** a resposta mais adequada).

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sabe/Não responde

**15.1** – Se SIM mencione quais:

---



---

---

**16** – Relativamente às reuniões de equipa pedagógica, qual a apreciação que faz dos seguintes pontos (assinale em cada ponto apenas um valor da escala).

Assiduidade dos elementos da equipa

☐ Não Satisfaz   ☐ Satisfaz Pouco   ☐ Satisfaz   ☐ Satisfaz Muito   ☐ Satisfaz Plenamente

Dinamização

☐ Não Satisfaz   ☐ Satisfaz Pouco   ☐ Satisfaz   ☐ Satisfaz Muito   ☐ Satisfaz Plenamente

Estas reuniões ocorrem com a frequência estipulada na Carta de Qualidade (assinalar com **X** a resposta mais adequada).

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sabe/Não responde

**16.1** – No seu caso particular como considera ser a sua assiduidade nestas reuniões? (assinale em cada ponto apenas um valor da escala)

☐ Não Satisfaz   ☐ Satisfaz Pouco   ☐ Satisfaz   ☐ Satisfaz Muito   ☐ Satisfaz Plenamente

**16.2** – Sente que nas reuniões o seu desempenho corresponde às necessidades da equipa? (assinale em cada ponto apenas um valor da escala)

☐ Não Satisfaz   ☐ Satisfaz Pouco   ☐ Satisfaz   ☐ Satisfaz Muito   ☐ Satisfaz Plenamente

**17** – No que diz respeito às suas sessões de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento, que apreciação faz dos seguintes aspetos (desenvolver um comentário crítico).

Considera fornecer respostas atempadas aos candidatos  
Considera esclarecer com clareza o candidato  
Duração do Processo de Diagnóstico  
Intervenção realizada aquando das certificações parciais  
Número e tipo de encaminhamentos realizados  
O que poderia melhorar

---

---

---

---

---

---

---

**18** – No que diz respeito às suas sessões de reconhecimento, que apreciação faz dos seguintes aspetos (desenvolver um comentário crítico).

Considera fornecer respostas atempadas aos candidatos  
Considera esclarecer com clareza o candidato  
Considera que a duração das suas sessões é adequada às necessidades do candidato  
Regularidade da comunicação com o candidato  
O que poderia melhorar

---

---

---

---

---

---

---

**19** – No que diz respeito às suas sessões de formação complementar, que apreciação faz acerca dos seguintes aspetos (desenvolver um comentário crítico).

Adequação dos conteúdos da formação

Duração total da formação complementar de cada candidato

Instrumentos utilizados

Impacto da formação complementar na validação

O que poderia melhorar

---

---

---

---

---

---

---

---

**20** – Relativamente às reuniões de coordenação, qual a apreciação que faz aos seguintes pontos (assinale em cada ponto apenas um valor da escala).

Participação

☐ Não Satisfaz   ☐ Satisfaz Pouco   ☐ Satisfaz   ☐ Satisfaz Muito   ☐ Satisfaz Plenamente

Dinamização

☐ Não Satisfaz   ☐ Satisfaz Pouco   ☐ Satisfaz   ☐ Satisfaz Muito   ☐ Satisfaz Plenamente

Estas reuniões ocorrem com a frequência estipulada na Carta de Qualidade (assinalar com **X** a resposta mais adequada).

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sabe/Não responde

**20.1** – No seu caso particular como considera ser a sua assiduidade nestas reuniões? (assinale apenas um valor da escala)

☐ Não Satisfaz    ☐ Satisfaz Pouco    ☐ Satisfaz    ☐ Satisfaz Muito    ☐ Satisfaz Plenamente

**20.2** – Apresente sugestões para melhoria das reuniões de coordenação

---

---

---

---

---

---

---

## 4ª Instalações e Equipamentos

**21** – Qual a apreciação que faz aos seguintes pontos relativos às instalações (assinale em cada ponto apenas um valor da escala).

Adequação dos espaços para o acolhimento/diagnóstico/encaminhamento dos adultos

☐ Não Satisfaz   ☐ Satisfaz Pouco   ☐ Satisfaz   ☐ Satisfaz Muito   ☐ Satisfaz Plenamente

Adequação dos espaços para as sessões de grupo

☐ Não Satisfaz   ☐ Satisfaz Pouco   ☐ Satisfaz   ☐ Satisfaz Muito   ☐ Satisfaz Plenamente

Adequação dos espaços para as sessões individuais

☐ Não Satisfaz   ☐ Satisfaz Pouco   ☐ Satisfaz   ☐ Satisfaz Muito   ☐ Satisfaz Plenamente

Adequação dos espaços utilizados em itinerância

☐ Não Satisfaz   ☐ Satisfaz Pouco   ☐ Satisfaz   ☐ Satisfaz Muito   ☐ Satisfaz Plenamente

Observações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**22** – Qual a apreciação que faz aos seguintes pontos relativos aos equipamentos (assinale em cada ponto apenas um valor da escala).

Material Informático

☐ Não Satisfaz   ☐ Satisfaz Pouco   ☐ Satisfaz   ☐ Satisfaz Muito   ☐ Satisfaz Plenamente

Material de Projeção

☐ Não Satisfaz   ☐ Satisfaz Pouco   ☐ Satisfaz   ☐ Satisfaz Muito   ☐ Satisfaz Plenamente

### Material Didático

☐ Não Satisfaz    ☐ Satisfaz Pouco    ☐ Satisfaz    ☐ Satisfaz Muito    ☐ Satisfaz Plenamente

Observações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Após a reflexão realizada ao longo deste questionário, partilhe aqui apreciações, sugestões ou comentários que gostaria de acrescentar:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_Futuramente: dia das reuniões de coordenação; dia das reuniões NB; dia das reuniões NS (planos a 6 meses) \_\_\_\_\_

**Obrigado pela sua colaboração!**

## **Anexo 6**

### **Tratamento dos primeiros questionários aos colaboradores (Fase de Diagnóstico)**

#### **Resultados agregados:**

Aplicação: entre Dezembro de 2012 e Janeiro de 2013

Início do tratamento: Janeiro de 2013

Total de questionários entregues: 13

Total de questionários devolvidos: 10

Desgaste:  $100\% - 10/13 = 100\% - 76,9\% = 23,1\%$ <sup>38</sup>

#### **1ª Caracterização Pessoal:**

##### ***1 – Sexo***

Masculino - 4; Feminino – 6

##### ***2 – Idade***

20 a 29 – 0

30 a 39 – 7

40 a 50 – 3

Mais de 50 – 0

##### ***3 – Função desempenhada***

TDE – 1

Formador – 8

Profissional de RVC – 1

##### ***3.1. – A que Subequipa Pedagógica pertence (NB/BS)***

NB – 3

NS – 5

Ambas – 1 (Profissional de RVC)

---

<sup>38</sup> Antes da atual situação transitória de funcionamento limitado aos colaboradores em regime pro bono não havia desgaste.

Não aplicável – 1 (TDE)

## **2ª Liderança e Planeamento Estratégico:**

**4 – Conhece a visão, missão e valores deste Centro (assinalar com X a resposta mais adequada)**

Sim – 10

Não – 0

Não sabe/não responde – 0

**4.1 – Caso tenha assinalado SIM, diga de que forma tomou contacto com as dimensões orientadoras da atividade mencionadas na questão anterior:**

Através de reunião de coordenação - 1

Em reunião - 3

Reuniões - 3

No próprio Centro - 1

Não respondeu - 1

Através das reuniões e da vivência do dia-a-dia – 1

**4.2 – Considera pertinente a divulgação da visão, missão e valores deste Centro.**

Sim – 10

**5 - A visão e missão expressas nos objetivos e estratégias são seguidas pelo Centro? (assinalar com X a resposta mais adequada).**

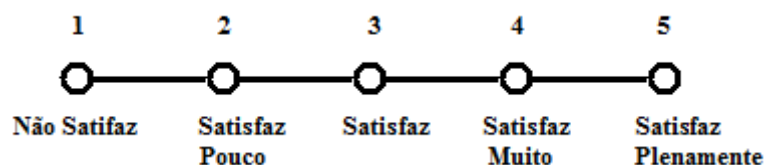
Sim - 9

Não sabe/não responde – 1

**6 – No que diz respeito à gestão do Centro ao nível do seu desempenho, qual a apreciação que faz aos seguintes pontos (assinale em cada ponto apenas um valor da escala).**

**Estrutura adequada aos objetivos e estratégias**

(Escala tipo Likert utilizada:



M<sub>p</sub> – Média ponderada)



Não satisfaz – 0

Satisfaz Pouco – 1

Satisfaz – 1

Satisfaz Muito – 6

Satisfaz Plenamente – 2       $M_p = \frac{1x2+1x3+6x4+2x5}{10} = 3,9 \cong 4$  (satisfaz muito)

### ***Monitorização e acompanhamento do desempenho do Centro***

Não satisfaz – 0

Satisfaz Pouco – 1

Satisfaz – 2

Satisfaz Muito – 5

Satisfaz Plenamente – 2       $M_p = \frac{1x2+2x3+5x4+2x5}{10} = 3,8 \cong 4$  (satisfaz muito)

***7 – A gestão de topo implementa e comunica ações de formação conducentes à melhoria do desempenho em temáticas relevantes para a sua atividade (assinalar com X a resposta mais adequada).***

Sim – 10

***7.1 – Caso tenha assinalado a resposta SIM, considera que essa formação é partilhada pelas pessoas (assinalar com X a resposta mais adequada).***

Sim – 8

Não - 1

Não sabe/não responde – 1

***8 - No que diz respeito à motivação dos colaboradores por parte da gestão de topo, qual a apreciação que faz aos seguintes pontos (assinale em cada ponto apenas um valor da escala).***

### ***Promove as atitudes proactivas das pessoas***

Não satisfaz – 0

Satisfaz Pouco – 1

Satisfaz – 4

Satisfaz Muito – 2

Satisfaz Plenamente – 2       $M_p = \frac{1x2+4x3+2x4+2x5}{9} = 3,6$

Não respondeu – 1

### ***Reconhece o trabalho realizado pela equipa***

Não satisfaz – 0

Satisfaz Pouco – 2

Satisfaz – 3

Satisfaz Muito – 3

Satisfaz Plenamente – 2       $M_p = \frac{2x2+3x3+3x4+2x5}{10} = 3,5$

### ***Partilha informação com os colaboradores***

Não satisfaz – 0

Satisfaz Pouco – 0

Satisfaz – 3

Satisfaz Muito – 3

Satisfaz Plenamente – 4  $M_p = \frac{3x3+3x4+4x5}{10} = 4,1$

### ***Delega poderes e responsabilidades aos colaboradores***

Não satisfaz – 0

Satisfaz Pouco – 0

Satisfaz – 3

Satisfaz Muito – 6

Satisfaz Plenamente – 1  $M_p = \frac{3x3+6x4+1x5}{10} = 3,8$

### ***Promove a sinergia entre os colaboradores***

Não satisfaz – 0

Satisfaz Pouco – 0

Satisfaz – 5

Satisfaz Muito – 4

Satisfaz Plenamente – 1  $M_p = \frac{5x3+4x4+1x5}{10} = 3,6$

### ***9 – Em que medida a gestão de topo envolve os colaboradores no desenvolvimento de estratégias e planos de melhoria (assinale em cada ponto apenas um valor da escala).***

Não satisfaz – 0

Satisfaz Pouco – 0

Satisfaz – 2

Satisfaz Muito – 5

Satisfaz Plenamente – 3  $M_p = \frac{2x3+5x4+3x5}{10} = 4,1$

### ***10 – Em que medida a gestão de topo envolve os colaboradores na definição de objetivos relacionados com o seu próprio trabalho (assinale em cada ponto apenas um valor da escala).***

Não satisfaz – 0

Satisfaz Pouco – 0

Satisfaz – 3

Satisfaz Muito – 4

Satisfaz Plenamente – 3  $M_p = \frac{3x3+4x4+3x5}{10} = 4,0$

### ***11 – A gestão de topo promove o envolvimento dos colaboradores na divulgação pública e reconhecimento do Centro (assinalar com X a resposta mais adequada).***

Sim – 10

Não – 0

Não sabe/não responde – 0

**12 – A gestão de topo mantém contactos regulares e proactivos com o exterior (assinalar com X a resposta mais adequada).**

Sim – 10

Não – 0

Não sabe/não responde – 0

### **3ª Metodologias de Trabalho**

**13 – Relativamente à organização interna da equipa pedagógica, qual a apreciação que faz aos seguintes pontos (assinale em cada ponto apenas um valor da escala).**

#### ***Comunicação***

Não satisfaz – 0

Satisfaz Pouco – 0

Satisfaz – 4

Satisfaz Muito – 6

Satisfaz Plenamente – 0

$$M_p = \frac{4x3+6x4}{10} = 3,6$$

#### ***Instrumentos de informação***

Não satisfaz – 0

Satisfaz Pouco – 1

Satisfaz – 2

Satisfaz Muito – 7

Satisfaz Plenamente – 0

$$M_p = \frac{1x2+2x3+7x4}{10} = 3,6$$

#### ***Instrumentos de trabalho***

Não satisfaz – 0

Satisfaz Pouco – 2

Satisfaz – 3

Satisfaz Muito – 5

Satisfaz Plenamente – 0

$$M_p = \frac{2x2+3x3+5x4}{10} = 3,3$$

#### ***Interação entre os membros***

Não satisfaz – 0

Satisfaz Pouco – 2

Satisfaz – 2

Satisfaz Muito – 4

Satisfaz Plenamente – 2

$$M_p = \frac{2x2+2x3+4x4+2x5}{10} = 3,6$$

#### ***Divisão de responsabilidades e tarefas***

Não satisfaz – 0

Satisfaz Pouco – 0  
 Satisfaz – 4  
 Satisfaz Muito – 5  
 Satisfaz Plenamente – 1

$$M_p = \frac{4x3+5x4+1x5}{10} = 3,8$$

### ***Satisfação geral com o desempenho da equipa***

Não satisfaz – 0  
 Satisfaz Pouco – 1  
 Satisfaz – 3  
 Satisfaz Muito – 5  
 Satisfaz Plenamente – 1

$$M_p = \frac{1x2+3x3+5x4+1x5}{10} = 3,6$$

### ***Reestruturações da equipa***

Não satisfaz – 0  
 Satisfaz Pouco – 1  
 Satisfaz – 6  
 Satisfaz Muito – 2  
 Satisfaz Plenamente – 1

$$M_p = \frac{1x2+6x3+2x4+1x5}{10} = 3,3$$

### ***Flexibilidade horária dos elementos da equipa***

Não satisfaz – 0  
 Satisfaz Pouco – 0  
 Satisfaz – 4  
 Satisfaz Muito – 4  
 Satisfaz Plenamente – 2

$$M_p = \frac{4x3+4x4+2x5}{10} = 3,8$$

### ***13.1. Apresente sugestões para melhoria da interação entre os elementos da equipa pedagógica***

**Respondente 1:** A equipa deve ser confrontada com o facto do seu trabalho não se resumir (apenas) ao atendimento dos candidatos. Deve haver um envolvimento maior e conjunto na definição de novas estratégias e melhoria do nosso trabalho.

**Respondente 2:** A equipa como está trabalha bem, havendo apenas a necessidade de haver um maior conhecimento do horário da equipa.

**Respondente 3:** Penso que não é necessário melhorar a interação entre os elementos da equipa pedagógica.

**Respondente 4:** Existir trabalho de equipa.

**Respondente 5:** N/a (Não aplicável? Não apresento?).

**Respondente 6:** Um diálogo ativo entre a equipa, por forma a melhorar a interação.

**Respondente 7:** Uma maior comunicação entre os membros da equipa (por semana, talvez) que pode ser via e-mail, sobre a situação dos candidatos.

**Respondente 8:** Não respondeu.

**Respondente 9:** Não respondeu.

**Respondente 10:** Deveria haver um espaço de partilha de documentos relevantes. Uma “nuvem” onde fosse possível ter alojados todos os conteúdos necessários à prossecução do processo.

**14 – Considera importante estabelecer estratégias individuais de melhoria contínua (assinalar com X a resposta mais adequada).**

Sim – 8

Não – 2

Não sabe/não responde – 0

#### **14.1 – Se SIM mencione quais<sup>39</sup>**

Respondente 1: Este ano foi atípico. É necessário dispor de mais tempo para estar com os candidatos. Há que flexibilizar o trabalho administrativo para que se possa fazer um melhor trabalho de orientação/diagnóstico dos candidatos. Com o volume de trabalho anormal o trabalho de TDE foi aquém do desejado.

Respondente 2: No que diz respeito à resposta aos candidatos, penso que deveríamos ter um prazo mínimo de resposta.

Respondente 4: Melhoria dos instrumentos de trabalho.

Respondente 6: Apoio aos candidatos nas formações complementares.

Respondente 7: Talvez formações que permitam compreender e facilitar a interação com os outros formadores e com os candidatos.

Respondente 8: Não respondeu.

Respondente 9: Autoavaliação real.

Respondente 10: Já o faço procurando estar em constante actualização, quer em relação aos conteúdos, quer em relação às metodologias.

**15. Considera importante estabelecer estratégias de grupo de melhoria contínua? (assinalar com X a resposta mais adequada). 15.1 – Se SIM mencione quais.**

Sim: 8

---

<sup>39</sup> O resultado parece aconselhar um acréscimo em futuro questionário: “Se não, diga porque”.

Não: 1<sup>40</sup>

Não sabe/ não responde: 1

### **15.1 – Se SIM mencione quais:**

**Respondente 1:** Os formadores devem estabelecer horários de forma a estarem todos presentes para reuniões de melhoria para que em conjunto se tracem novas estratégias. Mais diálogo entre eles e profissionais e TDE.

**Respondente 2:** Uma maior interação com equipa na análise concertada de autobiografias.

**Respondente 4:** trabalhar em equipa e elaborar instrumentos de trabalho em equipa.

**Respondente 6:** Definição de estratégias de melhoria nas reuniões.

**Respondente 7:** Maior interação entre os membros da equipa.

**Respondente 8:** Não especificou.

**Respondente 9:** Reconhecer o líder e aceitar as suas indicações.

**Respondente 10:** Promover uma maior transversalidade assente na articulação entre formadores.

### **16 – Relativamente às reuniões de equipa pedagógica, qual a apreciação que faz dos seguintes pontos (assinale em cada ponto apenas um valor da escala).**

#### ***Assiduidade dos elementos da equipa***

Não satisfaz – 0

Satisfaz Pouco – 2

Satisfaz – 7

Satisfaz Muito – 1

Satisfaz Plenamente – 0

$$M_p = \frac{2x2+7x3+1x4}{10} = 2,9$$

#### ***Dinamização***

Não satisfaz – 0

Satisfaz Pouco – 1

Satisfaz – 5

Satisfaz Muito – 4

Satisfaz Plenamente – 0

$$M_p = \frac{1x2+5x3+4x4}{10} = 3,3$$

### ***Estas reuniões ocorrem com a frequência estipulada na Carta de Qualidade (assinalar com X a resposta mais adequada).***

Sim - 10

---

<sup>40</sup> Observação idêntica à anterior.

Não – 0

Não sabe/ não responde – 0

**16.1 – No seu caso particular como considera ser a sua assiduidade nestas reuniões? (assinale em cada ponto apenas um valor da escala)**

Não satisfaz – 0

Satisfaz Pouco – 0

Satisfaz – 3

Satisfaz Muito – 3

Satisfaz Plenamente – 4

$$M_p = \frac{3x3+3x4+4x5}{10} = 4,1$$

**16.2 – Sente que nas reuniões o seu desempenho corresponde às necessidades da equipa? (assinale em cada ponto apenas um valor da escala)**

Não satisfaz – 0

Satisfaz Pouco – 0

Satisfaz – 2

Satisfaz Muito – 5

Satisfaz Plenamente – 3

$$M_p = \frac{2x3+5x4+3x5}{10} = 4,1$$

**17 – No que diz respeito às suas sessões de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento, que apreciação faz dos seguintes aspetos (desenvolver um comentário crítico)<sup>41</sup>.**

**Considera fornecer respostas atempadas aos candidatos**

**Considera esclarecer com clareza o candidato**

**Duração do Processo de Diagnóstico**

**Intervenção realizada aquando das certificações parciais**

**Número e tipo de encaminhamentos realizados**

**O que poderia melhorar**

As respostas aos candidatos são fornecidas mediante a divulgação/conhecimento das ações no concelho de Cascais. Por vezes não são respostas imediatas.

Sempre que estou com candidatos faço questão de os esclarecer de todas as ofertas possíveis a aconselhá-los na melhor oferta.

Para o volume de trabalho que tivemos este ano, a duração do processo de diagnóstico foi bastante aceitável, porque se flexibilizaram as sessões (duração mais curta).

Sempre que é necessário intervenho em certificações parciais, o problema é a aceitação por parte dos candidatos.

Os encaminhamentos foram efetuados, sobretudo, para processo RVCC, dada a falta de ofertas no concelho.

Como já referi, ter mais tempo para dedicar aos candidatos. Há um excesso de trabalho administrativo que impede um atendimento mais personalizado.

---

<sup>41</sup> Questão respondível apenas pela TDE.

O facto de não haver ofertas disponíveis, e as que existem, estarem sempre preenchidas por candidatos encaminhados pelo COC(?), para o Centro de Formação Profissional de Alcoitão, onde se encontram a maioria das ofertas.

*18 – No que diz respeito às suas sessões de reconhecimento, que apreciação faz dos seguintes aspetos (desenvolver um comentário crítico):*

*Considera fornecer respostas atempadas aos candidatos*

*Considera esclarecer com clareza o candidato*

*Considera que a duração das suas sessões é adequada às necessidades do candidato*

*Regularidade da comunicação com o candidato*

*O que poderia melhorar*

**Respondente 1:** Não respondeu (não faz sessões de reconhecimento).

**Respondente 2:** Considero fornecer atempadamente respostas aos candidatos, esclareço com clareza os candidatos as vezes que forem necessárias, as sessões são de duração variável consoante a necessidade individual de cada candidato.

Tento manter e dar uma regularidade às sessões e comunicações com os candidatos, embora neste aspeto considere que deva melhorar.

**Respondente 3:** Considero fornecer a resposta atempadamente aos candidatos. Em termos de esclarecimento, penso que os candidatos depois da sessão sentem-se esclarecidos. Quando tal não acontece comunicam com o formador através de mail. Penso igualmente que a duração das sessões individuais e em grupo é a necessária para o esclarecimento dos PRAs.

A marcação dos candidatos tem a ver com as necessidades de cada um, uns necessitam de um acompanhamento mais regular e outros mais espaçados. Relativamente ao que poderia melhorar, penso que as datas dos grupos fossem mais espaçadas.

**Respondente 4:** Diariamente respondo aos mails dos candidatos.

Utilizo os instrumentos utilizados e (?) realizados (?) pela equipa.

Regularmente tenho sessões com todos os candidatos.

Melhorar sistematicamente os instrumentos de trabalho.

**Respondente 5:** No que diz respeito às sessões de reconhecimento considero que esclareço com clareza os conteúdos do referencial ao grupo, sendo que o tempo das sessões varia consoante o número de elementos, bem como das dúvidas expostas.

Quanto ao tempo de resposta ao candidato, considero que o faço num tempo adequado e a tempo das formações complementares. O feedback é sempre dado por e-mail e reforçado em formação complementar.

**Respondente 6:** Relativamente às sessões de reconhecimento, é dado aos candidatos apoio individualizado, esclarecimento de dúvidas e formações complementares, para adequar de forma eficaz os seus conhecimentos ao PRA a desenvolver.



**Respondente 7:** Considero que a duração das sessões de reconhecimento é adequada às necessidades dos candidatos e durante estas e, até nas comunicações via e-mail entre sessões, tento ser clara e o mais rápida possível no esclarecimento de dúvidas.

**Respondente 8:** Não respondeu.

**Respondente 9:** Sim.

A equipa/formador aprender com os seus “erros” e praticar estratégias diferentes/novas.

**Respondente 10:** Procurei, quer nas sessões de reconhecimento, quer nas sessões de formação calendarizar encontros semanais de modo a garantir uma rotina e um compromisso que pudesse simultaneamente vincular os candidatos à exigência que era esperada no processo, assim como, caucionava semanalmente o interesse e empenho destes em concluir o processo.

Quanto às sessões de reconhecimento as respostas foram sempre dadas atempadamente e foram sempre prestados todos os esclarecimentos necessários com a clareza ajustada a cada um dos candidatos. As primeiras sessões foram preponderantes no estabelecimento da dinâmica e das expectativas.

Os candidatos provenientes de outros CNO's necessitaram de uma abordagem mais ampla, que pudesse desmontar o processo inicial que fora instituído na sua proveniência e que nem sempre fora bem conduzido.

Quanto aos tempos das sessões, dada a regularidade semanal dos encontros foi possível também padronizar um tempo médio de encontro que satisfazia as necessidades do candidato. Estas sessões foram complementadas com a disponibilidade total para a troca de informações/dúvidas entre reuniões o que permitia estabelecer na maioria das vezes canais bidirecionais regulares.

Quanto às melhorias, aquela que faria sentido implementar é exterior ao IETC e passaria pela articulação entre CNO's das metodologias de abordagem ao processo, de modo a garantir a minimização do desfasamento processual.

**19 – No que diz respeito às suas sessões de formação complementar, que apreciação faz acerca dos seguintes aspetos (desenvolver um comentário crítico).**

***Adequação dos conteúdos da formação***

***Duração total da formação complementar de cada candidato***

***Instrumentos utilizados***

***Impacto da formação complementar na validação***

***O que poderia melhorar***

**Respondente 2:** Os conteúdos da formação são adaptados a cada candidato.

A duração da formação complementar é variável e adaptada a cada candidato e ao núcleo desenvolvido.

Os instrumentos utilizados são os adequados indo a meras explicações (expositivo) a diagramas, sugestões de livros e vídeos.

O impacto é positivo, devendo apenas melhorar no que diz respeito ao Centro dispor de materiais audiovisuais e manuais.

**Respondente 3:** Relativamente à adequação dos conteúdos da formação penso que todos os candidatos têm .....? que se enquadram no conteúdo.

A duração da formação complementar tem a ver com as necessidades/dificuldades do candidato e também com a sua disponibilidade.

Os instrumentos utilizados são normalmente alguns documentos de apoio.

Por último o impacto da formação complementar na validação penso que é um instrumento válido e importante no processo de certificação do candidato.

**Respondente 4:** Não respondeu (é profissional de RVC).

**Respondente 5:** Na formação complementar, o tempo de sessão é sempre adequado a cada candidato tendo em vista as dificuldades do mesmo.

A formação complementar tem um forte impacto na validação do PRA, poiso candidato consegue desenvolver temas e consolidar aprendizagens.

**Respondente 6:** A adequação dos conteúdos é direcionada para cada caso em particular. As durações das formações complementares deveriam ser mais longas. Os instrumentos utilizados são adequados.

A formação complementar é extremamente importante para a construção de um PRA com todos os conteúdos necessários à validação.

**Respondente 7:** Os conteúdos tratados durante as sessões são adequados a cada um dos candidatos, na medida de suprimir qualquer dúvida que surja. O mesmo posso dizer sobre a duração destas sessões, ou seja, é adequada a cada um dos candidatos. Durante estas sessões são propostas a realização de atividades que depois irão promover o sucesso do candidato e, conseqüentemente, a validação.

**Respondente 8:** Não respondeu.

**Respondente 9:** Quanto menos realiza o candidato em sessão, tomo mais atenção à exposição e esclarecimentos, incutir mais autonomia e responsabilidade aos candidatos.

**Respondente 10:** Quanto aos conteúdos da formação estes foram sendo adaptados ao contexto de vida de cada um dos candidatos mantendo a duração dos encontros semanais, onde salvo raras exceções, em 4 a 5 sessões cada um dos candidatos culminou o seu processo. Foram utilizados, de modo a complementar os temas a explorar, algumas notícias de jornal, colunas e textos editoriais, assim como a recomendação de alguma bibliografia.

Na maioria dos casos as sessões de formação complementar foram preponderantes para o sucesso uma vez que permitiram aos candidatos explorar e aprofundar analiticamente as suas vivências.

*20 – Relativamente às reuniões de coordenação, qual a apreciação que faz aos seguintes pontos (assinale em cada ponto apenas um valor da escala).*

#### *Participação*

Não satisfaz – 0

Satisfaz Pouco – 0

Satisfaz – 7

Satisfaz Muito – 2

Satisfaz Plenamente – 1

$$M_p = \frac{7x3+2x4+1x5}{10} = 3,4$$

#### *Dinamização*

Não satisfaz – 0

Satisfaz Pouco – 1

Satisfaz – 5

Satisfaz Muito – 3

Satisfaz Plenamente – 1

$$M_p = \frac{1x2+5x3+3x4+1x5}{10} = 3,4$$

*Estas reuniões ocorrem com a frequência estipulada na Carta de Qualidade (assinalar com X a resposta mais adequada).*

Sim - 10

**20.1** – No seu caso particular como considera ser a sua assiduidade nestas reuniões? (assinale apenas um valor da escala)

Não satisfaz – 0

Satisfaz Pouco – 0

Satisfaz – 5

Satisfaz Muito – 2

Satisfaz Plenamente – 3

$$M_p = \frac{5x3+2x4+3x5}{10} = 3,8$$

**20.2** – Apresente sugestões para melhoria das reuniões de coordenação

**Respondente 1:** Assertividade por parte da coordenação. Se as reuniões não estão a ser aproveitadas pelos membros da equipa, há que apurar porquê e resolver o problema.

**Respondente 2:** As reuniões de coordenação deveriam ter um suporte audiovisual mais explícito em certos slides. A duração deveria ser limitada a 1h00.

**Respondente 3:** Uma das formas mais importantes a meu ver para a melhoria das reuniões de coordenação é a existência de um horário, com princípio e fim, não devendo ultrapassar a 1h30 minutos.

**Respondente 4:** Serem mais dinâmicas.

**Respondente 5:** N/a.

**Respondente 6:** Não respondeu.

**Respondente 7:** Não respondeu.

**Respondente 8:** Não respondeu.

**Respondente 9:** Mais motivação.

**Respondente 10:** Não respondeu.

## **4ª Instalações e Equipamentos**

*21 – Qual a apreciação que faz aos seguintes pontos relativos às instalações (assinale em cada ponto apenas um valor da escala).*

### *Adequação dos espaços para o acolhimento/diagnóstico/encaminhamento dos adultos*

Não satisfaz – 0

Satisfaz Pouco – 0

Satisfaz – 0

Satisfaz Muito – 6

Satisfaz Plenamente - 1

Não respondeu – 3

$$M_p = \frac{6x4+1x5}{7} = 4,1$$

### *Adequação dos espaços para as sessões de grupo*

Não satisfaz – 0

Satisfaz Pouco – 0

Satisfaz – 1

Satisfaz Muito – 5

Satisfaz Plenamente – 4

$$M_p = \frac{1x3+5x4+4x5}{10} = 4,3$$

### *Adequação dos espaços para as sessões individuais*

Não satisfaz – 0

Satisfaz Pouco – 0

Satisfaz – 1

Satisfaz Muito – 7

Satisfaz Plenamente – 2

$$M_p = \frac{1x3+7x4+2x5}{10} = 4,1$$

### *Adequação dos espaços utilizados em itinerância*

Não satisfaz – 0

Satisfaz Pouco – 1

Satisfaz – 3

Satisfaz Muito – 6

Satisfaz Plenamente – 0

$$M_p = \frac{1x2+3x3+6x4}{10} = 3,5$$

**Observações:** Nenhum respondente acrescentou observações

**22 – Qual a apreciação que faz aos seguintes pontos relativos aos equipamentos (assinale em cada ponto apenas um valor da escala).**

***Material Informático***

Não satisfaz – 0

Satisfaz Pouco – 1

Satisfaz – 5

Satisfaz Muito – 3

Satisfaz Plenamente – 1

$$M_p = \frac{1x2+5x3+3x4+1x5}{10} = 3,4$$

***Material de Projeção***

Não satisfaz – 0

Satisfaz Pouco – 1

Satisfaz – 2

Satisfaz Muito – 5

Satisfaz Plenamente – 2

$$M_p = \frac{1x2+2x3+5x4+2x5}{10} = 3,8$$

***Material Didático***

Não satisfaz – 0

Satisfaz Pouco – 0

Satisfaz – 5

Satisfaz Muito – 4

Satisfaz Plenamente – 1

$$M_p = \frac{5x3+4x4+1x5}{10} = 3,6$$

***Observações:***

**Respondente 2:** O material de projeção deveria ser atualizado e haver material didático para cedência a formandos.

**Questão aberta final:**

***Após a reflexão realizada ao longo deste questionário, partilhe aqui apreciações, sugestões ou comentários que gostaria de acrescentar.***

**Respondente 1:** Não respondeu.

**Respondente 2:** Sugiro que as reuniões fossem marcadas ao final do dia a partir das 20h00, possibilitando a comparência de toda a equipa, que fossem limitadas na sua duração e avisadas com a devida antecedência, para evitar a ausência de colegas e a marcação de candidatos.

**Respondente 3:** Não respondeu.

**Respondente 4:** Trabalhar em equipa.

**Respondente 5:** Enquanto colaborador deste Centro considero que o mesmo cumpre de forma eficaz os objetivos a que se propõe.

No entanto não posso deixar de frisar a importância de manter um forte espírito de equipa e de desenvolver uma comunicação assertiva e escuta ativa sobretudo quando se dá a cara por uma instituição.

Poder-se-ia ainda evitar situações constrangedoras/embaraçosas em frente a candidatos.

**Respondente 6:** Penso que é muito importante o aumento da duração das formações complementares. O apoio aos candidatos é muito motivador para a realização de um PRA.

Penso também que se devem evitar situações constrangedoras em presença dos candidatos. As chamadas de atenção deviam ser dadas em particular.

**Respondente 7:** Não respondeu.

**Respondente 8:** Não respondeu.

**Respondente 9:** Não respondeu.

**Respondente 10:** Não respondeu.

## Anexo 7

### Guião de entrevista (em itálico, extensão dirigida ao diretor)

#### Preâmbulo:

Como sabe, encontro-me a desenvolver um projeto de intervenção com vista à superação de um problema detetado no funcionamento das equipas do Centro, problema que foi reconhecido e selecionado para melhoria pela maioria dos colaboradores. A melhoria a conseguir concretizar foi identificada como, e passo a citar, “estimular a interatividade entre os elementos da equipa dos pontos de vista comunicacional e colaborativo”, sendo sobre vários aspetos relacionados que a entrevista vai incidir. A recolha das suas opiniões, dado o seu posicionamento no contexto das atividades do Centro, assume particular importância, solicitando-lhe a sua máxima sinceridade para que as suas respostas possam contribuir para traçar linhas de atuação futura que conduzam à superação do problema.

*Sendo o problema relativo a colaboradores, a entrevista foi estruturada tendo-os em mente. No seu caso particular de diretor, vou tentar ter isso em atenção, embora mantendo a estrutura por causa do tratamento final, pedindo-lhe que as suas respostas tenham este facto em atenção.*

#### Inquirição:

- No último questionário aplicado aos colaboradores, houve quem considerasse que a equipa como está trabalha bem, embora a maioria invocasse o défice de interatividade. Qual a sua posição em relação a esta questão?

(Se não respondeu pelo défice de interação) – Acha que mesmo trabalhando bem, ainda seria assim possível melhorar o trabalho da equipa? Como?

(Se respondeu pelo défice de interação) - Na sua opinião, quais lhe parecem ser as causas principais que conduzem ao défice de interatividade entre os elementos da equipa dos pontos de vista comunicacional e colaborativo?

- Que novas funções, além das que os elementos da equipa têm desempenhado até aqui, lhe parece que deviam ser definidas para melhoria do trabalho conjunto?

- E que novas estratégias lhe parece que eram de implementar com a mesma finalidade de melhoria do trabalho conjunto?

- Parece ser consensual que a multiplicidade de horários dos colaboradores ao serviço contribui para o défice de que estamos a falar. Concorde com isso?

(Se sim), - Como lhe parece que se conseguiria tornar este problema?

(Se não), - Importa-se de especificar melhor por que não?

- Participa com frequência nas reuniões da equipa técnico-pedagógica?

- Que critérios lhe parece que deviam ser tidos em conta na marcação das reuniões da sua equipa?

- Considera que a ordem de trabalhos das reuniões corresponde às suas expectativas?

(No caso de não corresponder) - Que assuntos acha que se deveriam tratar mais nas reuniões?

- Considera que poderia ser importante, nas referidas reuniões (ou em espaço e tempos próprios), haver outras formas, além das habituais, de partilha de informação entre os formadores?

(Se sim) – Qual ou quais?

(Se não) - O que lhe parece se nas reuniões (ou fora delas) houvesse um maior envolvimento dos formadores de forma a coordenarem propostas de atividades a propor a cada candidato, tendo em conta as suas aprendizagens ao longo da vida?

- Como lhe parece que se conseguiria uma maior mobilização de todos nas reuniões de coordenação?

- Ainda relativamente às reuniões de coordenação, espaço de interação, como interpreta o facto de serem muito escassas as intervenções dos colaboradores no ponto da ordem de trabalhos dirigido a essas intervenções?

- Há algum aspeto relacionado com o problema em causa sobre o qual gostaria de se pronunciar e que eu não lhe tenha perguntado? Pode especificar?



## Anexo 8

### QUADRO ORIENTADOR DA ANÁLISE (Relativamente ao guião de partida)

TEMA e Escalonamento	Questões orientadoras	Observações. Conexão potencial (C)
A.1. Legitimação da entrevista A.2. Apelo à participação sincera.	Como sabe, encontro-me a desenvolver um projeto de intervenção com vista à superação de um problema detetado no funcionamento das equipas do Centro, problema que foi reconhecido e selecionado para melhoria pela maioria dos colaboradores. A melhoria a conseguir concretizar foi identificada como, e passo a citar, <i>Estimular a interatividade entre os elementos da equipa dos pontos de vista comunicacional e colaborativo</i> , sendo sobre vários aspetos relacionados que a entrevista vai incidir. A recolha das suas opiniões, dado o seu posicionamento no contexto das atividades do Centro, assume particular importância, solicitando-lhe a sua máxima sinceridade para que as suas respostas possam contribuir para traçar linhas de atuação futura que conduzam à superação do problema.	No preâmbulo da entrevista ao diretor foi acrescentada a referência: “Sendo o problema relativo a colaboradores, a entrevista foi estruturada tendo-os em mente. No seu caso particular de diretor, vou tentar ter isso em atenção, embora mantendo a estrutura por causa do tratamento final, pedindo-lhe que as suas respostas tenham este facto em atenção”.
1. Representação do modo de funcionamento geral da equipa e como melhorá-lo.	No último questionário aplicado aos colaboradores, houve quem considerasse que a equipa como está trabalha bem, embora a maioria invocasse o défice de interatividade. Qual a sua posição em relação a esta questão?	
2. Visão de melhoria		
2.1. Visão de novas funções para melhoria	Que novas funções, além das que os elementos da equipa têm desempenhado até aqui, lhe parece que deviam ser definidas para melhoria do trabalho conjunto?	
2.2. Visão de novas estratégias	E que novas estratégias lhe parece que eram de implementar com a mesma finalidade de melhoria do trabalho conjunto?	C – 3
3. O papel dos horários no resultado do funcionamento	Parece ser consensual que a multiplicidade de horários dos colaboradores ao serviço contribui para o défice de que estamos a falar. Concorde com isso? (Se sim), - Como lhe parece que se conseguiria tornear este problema? (Se não), - Importa-se de especificar melhor por que não?	C – 2.2., 4.1, 4.2, 5.5

4. O modo de funcionamento das reuniões das subequipas pedagógicas		
4.1. Autoavaliação da frequência	Participa com frequência nas reuniões da equipa técnico-pedagógica?	C – 3
4.2. Critérios de marcação	Que critérios lhe parece que deviam ser tidos em conta na marcação das reuniões da sua equipa?	C – 3
4.3. Grau de adequação da ordem de trabalhos	Considera que a ordem de trabalhos das reuniões corresponde às suas expectativas? (No caso de não corresponder) - Que assuntos acha que se deveriam tratar mais nas reuniões?	
4.4. Sobre formas de partilha de informação	Considera que poderia ser importante, nas referidas reuniões (ou em espaço e tempos próprios), haver outras formas, além das habituais, de partilha de informação entre os formadores?	
4.5. Valor potencial da interação por referência aos candidatos	O que lhe parece se nas reuniões (ou fora delas) houvesse um maior envolvimento dos formadores de forma a coordenarem propostas de atividades a propor a cada candidato, tendo em conta as suas aprendizagens ao longo da vida?	
5. Situação das reuniões de coordenação no contexto da atividade		
5.5. Mobilização	Como lhe parece que se conseguiria uma maior mobilização de todos nas reuniões de coordenação?	C – 3
5.6. (Auto)avaliação da participação nas reuniões de coordenação.	Ainda relativamente às reuniões de coordenação, espaço de interação, como interpreta o facto de serem muito escassas as intervenções dos colaboradores no ponto da ordem de trabalhos dirigido a essas intervenções?	C – 3
6. Questão aberta final	Há algum aspeto relacionado com o problema em causa sobre o qual gostaria de se pronunciar e que eu não lhe tenha perguntado? Pode especificar?	

## Anexo 9

### Primeira condensação do material bruto (exemplo)

#### Função do entrevistado: Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento

TEMA	OBJETIVO	UNIDADES DE REGISTO (C – Conexão com outro, identificado)	INDICADORES
1. Representação do modo de funcionamento geral da equipa e como melhorá-lo.	Identificar como é percebido o funcionamento geral da equipa e como melhorá-lo	<i>Existe um défice de interatividade no trabalho da equipa. O facto da maioria dos elementos da equipa terem outros compromissos profissionais, leva-os a não ter a disponibilidade que deveriam ter. A equipa reúne-se quinzenalmente, mas raramente com os mesmo elementos, dificultando essa interação, acabando-se por se discutir os mesmos temas, sem a devida aplicação das sugestões/melhorias.</i>	Reconhecimento do défice. Dispersão da maioria por outras atividades profissionais.
2. Visão de melhoria	Obter a visão de como os entrevistados percebem a melhoria da interação, designadamente:		
2.1. Visão de novas funções para melhoria	-através de novas funções	<i>A condução das reuniões tem sido feita pelas profissionais de RVC, elementos sempre presentes. Essa tarefa deve ser repartida pelos elementos da equipa formativa, já que são os elementos com mais dificuldade em estarem presentes em reuniões. Talvez a responsabilidade de conduzirem essas reuniões os leve a estarem mais vezes presentes nas mesmas.</i>	Função de condução das reuniões também pelos formadores das equipas formativas.
2.2. Visão de novas estratégias	- através de novas estratégias	<i>Na contratação do formador, elemento com maior dificuldade no que diz respeito à presença em reuniões, deve-se reforçar a importância da sua presença nas reuniões e estabelecer limites para as suas ausências. A partir do momento em que ultrapassem esses limites deverá haver rescisão dos contratos.</i>	Na contratação impor limites de faltas às reuniões.
3. O papel dos horários no resultado do funcionamento	Averiguar em que medida os horários contribuem para o problema	<i>Quanto a mim é a única razão [para o défice de interação] Não basta identificar o problema, tem de se resolvê-lo.</i>	Horários, causa única. Sem sugestão ou C – 2.
4. O modo de funcionamento das reuniões das subequipas pedagógicas	Identificar como funcionam as reuniões das subequipas	C – 2.1 e 2.2.	

4.1. Autoavaliação da frequência	Averiguar em que medida a autoavaliação da frequência condiz com a situação geral	Autoavaliação de participação.	
4.2. Critérios de marcação	Obter propostas para convocação das reuniões.	<i>Ter dias fixos, marcados com antecedência, para que se consiga organizar agendas e todos estarem presentes.</i>	Antecedência alargada de marcação.
4.3. Adequação/inadequação da ordem de trabalhos	Medir o grau de adequação das ordens de trabalhos das reuniões,	Afirmação de inadequação	
4.4. Sobre formas de partilha de informação	Registar propostas de partilha de informação para melhoria do problema	<i>Não se dedica muito tempo a discutir constrangimentos que possam haver no trabalho desenvolvido por cada um. Muito tempo a discutir candidatos que vão a júri (se vão, se não vão). Reuniões formatadas com os mesmos assuntos.</i>	Discussão conjunta dos constrangimentos de cada um; alteração do formato das reuniões.
4.5. Valor potencial da interação por referência aos candidatos	Identificar o valor da interação reportada aos candidatos.	<i>Desconheço melhor forma de partilha dos que as pessoas envolvidas estarem reunidas e poderem discutir e partilhar, pessoalmente, assuntos que queiram ver resolvidos. Os formadores teriam de encontrar forma de conciliar os seus horários. Resolvendo esse problema, podem resolver o problema da interatividade.</i>	C – 3. C – 4.4.
5. Situação das reuniões de coordenação no contexto da atividade	Conhecer o valor atribuído às reuniões de coordenação e seu modo de funcionamento		Valoração implícita.
5.1. Mobilização da intervenção		<i>Terem de conduzir uma das reuniões. Faria com que se envolvessem mais nos problemas de coordenação. Se não intervêm espontaneamente, fazer com que intervenham.</i>	Forçar, se necessário, a condução pelos formadores.
5.2. Avaliação da participação nas reuniões de coordenação.		<i>Nas reuniões de coordenação não tem sido exigida a participação dos colaboradores, apenas uma abordagem final a quem queira intervir, na ordem de trabalho “outros”. Ao longo da reunião deve ser pedida a opinião dos colaboradores. As reuniões de coordenação tendem a ser muito longas (cerca de duas horas), parece-me que, algumas vezes, não há intervenção no final para que a reunião não se prolongue por muito mais tempo.</i>	Suscitar intervenções no decurso das reuniões. Duração habitual desmotiva a participação final. C – 5.1.

6. Questão aberta final	Obter novos ângulos de visão do problema não contemplados antes.	<i>Creio que este problema poderá ser resolvido se, no ato da contratação de colaboradores, clarificar a importância do seu trabalho para além do encaminhamento de candidatos (técnico de diagnóstico e encaminhamento), orientação de candidatos (profissionais de RVC) e sessões de reconhecimento e formação (formadores). Saberem que as suas funções não se resumem a estarem com os candidatos.</i>	Esclarecimento das funções específicas de cada colaborador em sede de contratação.
-------------------------	--	--	--

## Anexo 10

### QUADRO–RESUMO PANORÂMICO DAS REPRESENTAÇÕES

Atores: COLABORADORES E DIRETOR

Base: Transcrições das entrevistas e primeira condensação dos dados brutos

	TDE (E1)	Profissional de RVC (E2)	Formadores do nível básico		Formadores do nível secundário			Diretor (E8)
			MV (E3)	TIC (E4)	CP (E5)	STC (E6)	CLC (E7)	
<b>BREVE CARACTERI- ZAÇÃO PESSOAL DO ENTREVIS- TADO</b>	Licenciada em Economia com ampla experiência prévia em formação profissional de jovens adultos (SA). Mestranda em educação e formação de adultos e jovens pouco escolarizados.	Licenciada em Gestão, com experiência prévia em cursos EFA de nível secundário, em formação profissional de jovens adultos (SA) e como formadora de CP no SRVCC. Experiência de trabalho empresarial. Mestre em educação e formação de adultos e jovens pouco escolarizados.	Licenciado em Matemática e Informática. Professor do ensino regular e formador de TIC e MV no SRVCC. Experiência de formação profissional de jovens adultos (SA). Mestre em Ciências da Educação e formação de adultos e jovens pouco escolarizados.	Formador de TIC no SRVCC, com ECDL e frequentando Licenciatura em Engenharia Informática. Experiência na formação profissional de jovens adultos (SA) e formação de jovens (CEF).	Licenciado em Informática de Gestão. Professor do ensino regular e experiência do sistema de formação de jovens (CEF) e de formação profissional de jovens adultos (SA). Mestre em Gestão (Gestão de Projetos).	Licenciado em Organização e Gestão de Empresas. Pós-graduado em Marketing e Negócios Internacionais e em Controlo de Gestão e Performance. Formador em vários sistemas de formação, nomeadamente CEF e SA. Formador de STC e CP no SRVCC.	Licenciada em História. Formadora em vários sistemas de formação, nomeadamente CEF e SA. Formadora CLC no SRVCC. Mestre (parte curricular) em História e Cultura Pré-Clássica	Licenciado em Ciências Físico-Químicas, Mestre em Educação e Desenvolvimento e Doutorado em Ciências do Trabalho. Ampla experiência como professor do ensino regular, como coordenador em vários sistemas de formação e como coordenador de CNO.
<b>TEMA</b>								
1. Representação do modo de funcionamento geral da equipa	<i>Existe um défice de interatividade no trabalho da equipa. O facto da maioria dos elementos da</i>	<i>Acredito que a equipa devesse trabalhar mais em grupo e não cada um para seu lado. As causas para esse défice são a</i>	<i>(...) O desempenho geral da equipa seja bom.(...) este desempenho está quase unicamente ligado a que os</i>	<i>Concordo com o défice de interação. [Causa]: Cristalização de alguns membros da equipa.</i>	<i>Creio que no seio de equipas vastas onde a permanência no Centro varia consoante o número de horas</i>	<i>A estabilidade dos elementos da equipa é fator importante para manter os níveis de qualidade e interação. A</i>	<i>Penso que não existia défice de interatividade. Penso que seria possível melhorar o trabalho de equipa, no sen-</i>	<i>As minhas respostas creio que efetivamente vão estar bastante condicionadas à minha circunstância de diretor.</i>

	<i>equipa terem outros compromissos profissionais, leva-os a não ter a disponibilidade que deveriam ter. C – 3</i>	<i>não comparência nas reuniões(...)</i>	<i>adultos concluíam o processo.(...) deveria estar mais relacionado com o trabalho cooperativo entre os elementos da equipa.(...) existem muitas atividades que podem ser transversais e se fossem trabalhadas em consonância poderia resultar num desenvolvimento do portefólio, por parte do adulto, muito mais personalizado. C – 4.5 (...) alguns elementos da equipa evidenciaram uma postura mais individualista(...)</i>		<i>contratualizadas e a disponibilidade horária de cada um, a interatividade ganha uma importância acrescida na prossecução dos objetivos estabelecidos. (...) Tendo em consideração o ambiente extremamente saudável e a existência de uma relação de proximidade que se assegurou entre os profissionais (...), a única causa que encontro baseia-se na vida profissional profundamente ativa da maioria dos colaboradores (...) C – 3</i>	<i>frontalidade e respeito, característica pessoal, são aspetos a ter em conta para o bom funcionamento da equipa.</i>	<i>tido de encontrar um dia onde todos os formadores e profissionais estivessem presentes (todos no mesmo horário) (...). C – 3</i>	<i>(...) a minha percepção coincide realmente com o resultado do questionário, parecendo-me que alguns colaboradores, talvez a maioria, sintam algum desconforto com a interação conseguida, e outros não. (...) não tenho participação nas restantes [reuniões], em que o problema pode ser mais sentido, por exigirem de facto comunicação e colaboração efetiva para que as coisas funcionem da melhor maneira.</i>
2. Visão de melhoria								
2.1. Visão de novas funções para melhoria	<i>Essa tarefa [de condução das reuniões] deve ser repartida pelos elementos da equipa formativa, já que são os elementos com mais dificuldade</i>	<i>Horas de trabalho em grupo</i>	<i>(...) não estou a ver bem que novas funções se poderiam atribuir (...) o maior problema relaciona-se com a postura individualista de alguns</i>	<i>Estarem abertos a novas metodologias e a novas práticas.</i>	<i>(...) garantida a estabilidade, deve ser desenvolvida uma função participativa na gestão/desenvolvimento de uma plataforma colaborativa que</i>	<i>Os elementos da equipa não deveriam ter mais funções, mas sim uma formação do processo em todas as áreas.</i>	<i>Relativamente a esta questão penso que não seriam necessárias alterações.</i>	<i>(...)o sistema, tal como está desenhado, e nas circunstâncias (...) no terreno, não exige novas funções. A melhoria (...) terá de se com-</i>

	<i>em estarem presentes em reuniões.</i>		<i>formadores.</i>		<i>complemente e valorize o processo educativo. C – 2.1</i>			<i>seguir nas estratégias e modos de atuação. [Discorreu sobre novas funções no quadro dos CQEP]</i>
2.2. Visão de novas estratégias	<i>Na contratação do formador, (...) deve-se reforçar a importância da sua presença nas reuniões e estabelecer limites para as suas ausências. C – 3</i>	<i>Consolidação dos horários das equipas. C – 3</i>	<i>(...) passar por se agendarem mensalmente reuniões de trabalho cooperativo (...)Para que se pudessem implementar um conjunto de tarefas, transversais às quatro áreas, a propor aos adultos(...) C – 3</i>	<i>Mudança de mentalidade</i>	<i>Devem (...) implementar-se processos de comunicação capazes de definir e potenciar a criação de canais diferenciados síncronos e assíncronos.(...) a internet desempenha um papel fundamental na construção destes espaços (...) Nessa plataforma [“colaborativa digital”] assegurar-se-ia não só uma gestão documental, bem como, uma agenda de todas as diligências a ocorrer(...) se for considerado útil poderei avançar com algumas propostas de ferramentas que podem fazer parte da solução final.</i>	<i>Formações regulares sobre: procedimentos e metodologias.</i>	<i>(...) deveria ser marcado um ou dois dias na semana, onde todos os formadores e profissionais estivessem presentes com a finalidade de dar uma resposta mais rápida e eficiente ao candidato acerca da sua situação. C – 3</i>	<i>(...) uma das estratégias, (...) já refletida na equipa de auto-avaliação e em reunião de coordenação, seria (...) alterar o figurino das reuniões das equipas (...)de modo a haver um mix no sentido planeado (...) reuniões quinzenais com todos os elementos de ambos os níveis alternadas com duas reuniões quinzenais das equipas separadas (...) Outra estratégia (...) já pensada (...) é a da intervenção rotativa de cada um dos colaboradores nas reuniões de coordenação, com tema de reflexão autó-</i>



3. O papel dos horários no resultado do funcionamento	Única razão [para o déficit verificado]. <i>Tem de se resolvê-lo [o problema].</i>	Assim [com horários consolidados] conseguia-se marcar horas de trabalho em grupo tal como se funcionou nos três meses entre janeiro e março com o voluntariado.	Não [os horários não contribuem para o déficit] (...) a multiplicidade de horários faz parte da diversidade de grupos a trabalhar ao mesmo tempo. (...)um dia em que os formadores e profissionais se encontrassem para aferir estratégias a implementar	[Reconhecimento implícito] Existir uma planificação pré-definida anualmente. Utilização de uma plataforma onde os formadores e profissionais marcassem as suas sessões e horas destinadas, por exemplo o Google calênder.	Concordo [que a multiplicidade de horários contribui para o déficit]. O trabalho individual orientado numa perspetiva colaborativa com o recurso à plataforma colaborativa que propus poderá garantir o debelar do déficit sentido.	A multiplicidade de horários é uma mais valia para o Centro e para os candidatos. Apenas reporto a pouca flexibilidade em vir trabalhar alguns sábados, por parte de alguns elementos da equipa.	Embora não concorde com a afirmação, penso que se deveria marcar um ou dois dias por semana onde a equipa estivesse toda presente.	nomo (...) (...) muito difícil de ultrapassar [o problema] (...) e com o qual os colaboradores têm de conviver.(...) [enumerou várias condicionantes] (...)Todos os fatores pesados, o resultado é a constituição de equipas com um número alargado de formadores (...) ao nível da decisão nada haverá de substancial a alterar (...) expectante quanto aos resultados que o seu projeto venha a revelar na perceção quanto aos horários(...) a partir da qual [situação] eles têm de conseguir diferentes formas de atuação para minorar o problema
4. O modo de funcionamento das reuniões das								

subequipas pedagógicas								
4.1. Autoavaliação da frequência	Afirmação de frequência	Afirmação de frequência	Afirmação de frequência	Afirmação de frequência	<i>Sempre que posso.</i>	Afirmação de frequência	Afirmação de frequência	Não frequenta
4.2. Critérios de marcação	<i>Ter dias fixos, marcados com antecedência</i>	<i>Marcações anuais. Pontualidade. Duração das reuniões.</i>	<i>(...) respeitar a mancha horária de disponibilidade do formador e com alguma antecedência sondar cada elemento para que houvesse menos faltas.(...) [o que] considerava menos correto era a falta de pontualidade de alguns elementos.</i>	<i>Todos fornecerem atempadamente os horários possíveis e tentar-se conjugá-los.</i>	<i>Definição de um dia fixo dada a regularidade pretendida, num horário ao final do dia que afiance a presença do maior número, senão da totalidade.</i>	<i>O critério da disponibilidade dos elementos da equipa e direção foram sempre tidos em conta.</i>	<i>As reuniões deviam ser marcadas no início do ano e de acordo com a disponibilidade de todos, pois desta forma era mais fácil os formadores gerirem a sua disponibilidade.</i>	<i>(...) deviam ser tomados em consideração alguns temas de âmbito geral relativos à atividade do centro (...)Mas isso parece-me que deve competir à gestão do funcionamento das equipas(...)Os critérios (...) devem ser fixados no quadro da gestão que referi.</i>
4.3. Adequação/inadequação da ordem de trabalhos	<i>Não [não adequação]</i>	<i>Não [não adequação]</i>	<i>Não [não adequação]. Na ordem de trabalhos deveria constar um ponto que se relacionasse com a análise dos portefólios, pelo menos dos que apresentassem um menor desenvolvimento, para que se determinassem formas de agir</i>	<i>Não [não adequação] Estratégias a implementar, trabalhar em equipa face aos problemas que a equipa se vai deparando, desde a pressão dos candidatos (...).</i>	<i>Sim [adequação]</i>	<i>A ordem de trabalhos foi sempre cumprida. Apenas alguns temas poderiam ser condensados por forma a realçar conclusões e propor melhorias ou ações corretivas.</i>	<i>Sim [adequação]</i>	_____

4.4. Sobre formas de partilha de informação	Não se dedica muito tempo a discutir cons-trangimentos que possa haver no trabalho desen-volvido por cada um. Desconheço melhor forma de partilha do que as pessoas envol-vidas estarem reunidas e pode-rem discutir e partilhar (...).	Penso que se houvesse pontualidade e os participantes chegassem a horas, não se tinha que repetir sistematicamente os mesmo	(...) deveriam existir tempos próprios de partilha de infor-mação e coope-ração. Seria uma forma de definir estratégias a aplicar e de os adultos sentirem que se tratava de uma equipa (...) Sim [outras for-mas de partilha; justificação acima].	Analisar situações com que cada colaborador se depara e a maneira como as resolveu.	Já o referi aquando da proposta de uma plataforma em estreita relação com o site do IETC.	As reuniões de equipa formativa, a realizar sema-nalmente, seria uma boa oportu-nidade para se discutir esses assuntos. (...) C – 3		(...) as diferentes modalidades de partilha de infor-mação habituais (...) são as ade-quadas (...) O modo de operar, a quantidade, a qualidade e a frequência da informação par-tilhada é que, segundo o seu problema indica, são deficitários para alguns, ca-bendo-lhes por isso a responsa-bilidade de me-lhoria,
4.5. Valor da potencial interação por referência aos candidatos	Parece-me uma boa hipótese, se conseguirem resolver o problema, que é o facto de existirem vários horários entre eles. C – 2. e 3.	A experiência que cada um vai adquirindo era importante ser partilhada e refletida para se conseguir ser uma aprendizagem pelas equipas.			Esta dinâmica colaborativa pode assentar perfeitamente na plataforma que referi na pro-posta supra ci-tada e será de valor acrescen-tado		Essa partilha de informação já ocorria dentro e fora das reu-niões.	(...) Se houver como objetivo a coordenação de propostas de ati-vidades a propor a cada candida-to, (...) essa coordenação po-tenciará, só por si, pelo envolvi-mento que impli-ca, o acréscimo de interatividade em questão, bem como a sua ge-neralização à restante ativida-de
			(...)as reuniões de					(...) o padrão

5. Situação das reuniões de coordenação no contexto da atividade			<i>coordenação estavam bem e não sinto que deveria existir uma maior mobilização dos colaboradores. (...)deveria existir uma maior responsabilização dos faltosos, nomeadamente justificar a sua ausência</i>					até aqui adotado está correto [especificou]
5.1. Mobilização da intervenção	<i>Terem de conduzir uma das reuniões. Faria com que se envolvessem mais nos problemas de coordenação.</i>	<i>Haver um calendário, pré feito onde existissem penalizações financeiras pela não presença nas mesmas. C – 3</i>	<i>(...)se não o fiz mais vezes [intervenção] foi porque considerei que o desenvolvimento das reuniões foi sempre bastante esclarecedor das dúvidas que pudesse ter.</i>	<i>Fazendo todos utilizar o Google Calendar, por exemplo; existem outros.</i>	<i>Seguindo as estratégias que foquei (...) sobre as reuniões da equipa técnico-pedagógica. No entanto o campo motivacional (...) tem uma enorme preponderância na conjugação entre a parca disponibilidade horária dos recursos humanos e a capacidade de elevarem a proficuidade da sua ação para a criação de um earned-value para a instituição.</i>	<i>As reuniões teriam maior mobilização se marcadas logo no início da atividade do Centro e não mensalmente. C – 3</i>	<i>(...) as reuniões deveriam ser marcadas no início do ano e tentar que o seu começo não fosse após as 19h. C – 3</i>	<i>A prática tem demonstrado que na realidade a intervenção dos colaboradores nesta fase [último ponto da ordem de trabalhos] tem sido diminuta ou inexistente, daí justificar-se, (...) a introdução, neste ponto, da intervenção rotativa dos diferentes colaboradores, o que obrigará a uma responsabilidade própria pela temática escolhida e pela instigação da participação dos outros.</i>

5.2. Avaliação da participação nas reuniões de coordenação.	<i>Ao longo da reunião deve ser pedida a opinião dos colaboradores. As reuniões de coordenação tendem a ser muito longas.</i>	<i>Acredito que muitos dos colaboradores não se envolvem muito neste trabalho devido a este ser apenas em muitos casos um trabalho extra. C – 3 e 2.2</i>	<i>A minha intervenção nas reuniões de coordenação foi exercida sempre que achei necessário e pertinente</i>	<i>Empenho dos colaboradores</i>	<i>Como em todas as organizações, podemos tentar ouvir e abrir a participação a todos, mas nem sempre essa intenção resulta numa participação alargada, pois esta é inerente às capacidades, à visão que se tem sobre os processos e às competências para se analisarem os aspetos em perspetiva de macro a micro.</i>	<i>A duração das reuniões pode ser um fator que limita as intervenções. (...) agendar no ponto da ordem de trabalhos uma questão/problema a resolver, obrigando à equipa a uma prévia reflexão e assim uma resposta na reunião.</i>	<i>(...) as reuniões deveriam ter uma duração mais curta (...) esse fator é bastante importante para a participação dos ouvintes.</i>	<i>Durante [a reunião], talvez (...) criar pequenos momentos em que este ou aquele colaborador fosse chamado a intervir. (...) essas intervenções parciais mais frequentes também comportam o risco de tornar as reuniões mais prolongadas, a que os colaboradores reagem negativamente, (...)O segredo está na gestão do tempo, que não deve exceder um determinado limite (...) ainda que correndo o risco de deixar questões relevantes por tratar</i>
6. Questão aberta final	<i>Creio que este problema poderá ser resolvido se, no ato da contratação de colaboradores, clarificar a importância do seu trabalho</i>	_____	<i>(...) estas reuniões [de auto-avaliação] seriam tão importantes como as de coordenação e deveriam ter sido mais participativas e, aí sim, penso que</i>	_____	<i>(...) salientei os pormenores que interiorizei durante a minha participação no processo.</i>	_____	_____	<i>(...) não posso deixar de sublinhar que sendo o seu projeto muito meritório no quadro da atividade que se vinha desenvolvendo, a verdade</i>

			o espaço de interação deveria ser mais fomentado, mas (...) teria de existir uma maior frequência de colaboradores.					é que neste momento não sei qual a continuidade que possa vir a ter, já que paira sobre o Centro a possibilidade de a sua ação vir a ser interrompida não sei por quanto tempo, e isto se não for determinada uma cessação completa da nossa intervenção no SRVCC.
--	--	--	---	--	--	--	--	--

